

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'efficacité des moyens mis en place par des enseignantes du deuxième cycle du primaire  
pour développer l'autonomie de leurs élèves

par

Marie-Ève Gravel

Essai présenté à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade

Maître en éducation (M. Éd.)

Maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire

Le 19 janvier 2012



## SOMMAIRE

Le développement de l'autonomie est généralement un des objectifs des enseignantes québécoises. Pour ce faire, elles mettent une série de moyens en place. Cette recherche traite de l'efficacité des moyens mis en place par les enseignantes du deuxième cycle du primaire pour développer l'autonomie de leurs élèves.

Dans le cadre de cette recherche, les objectifs de recherche poursuivis étaient : de décrire la façon dont les enseignantes qui composent notre échantillon conçoivent le concept d'autonomie appliqué à leurs élèves, d'identifier les moyens utilisés par ces enseignantes pour favoriser le développement de l'autonomie chez leurs élèves et d'identifier les effets des moyens utilisés aux dires de ces enseignantes. Pour répondre à ces objectifs, j'ai formé deux groupes focus. Les discussions ont fait l'objet d'une analyse qualitative.

Je ne tenterai pas de vérifier une quelconque hypothèse, mais je chercherai plutôt à mieux expliciter la question de l'autonomie des élèves du point de vue d'enseignantes du deuxième cycle du primaire.

J'ai réalisé que les enseignantes rencontrées imposent à leurs élèves des routines, des procédures et des démarches dans le but de les rendre autonomes sans les impliquer alors que la communauté scientifique affirme que l'élève doit être au centre des moyens mis en place pour développer son autonomie.

Cette recherche est originale puisqu'elle a été menée auprès d'enseignantes pratiquant actuellement et qu'elle tient compte des contraintes du contexte scolaire actuel.

## REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier les enseignantes qui m'ont généreusement donné de leur temps. Leur générosité a permis à cette recherche d'être aussi riche.

J'aimerais remercier Laurent Theis, professeur à la Faculté d'éducation de l'université de Sherbrooke et lecteur de cet essai.

Finalement, j'aimerais témoigner de ma sincère gratitude envers Michèle Venet, professeure à la Faculté d'éducation et directrice de cet essai. Sa disponibilité, sa compétence, sa flexibilité, mais surtout sa compréhension ont rendu cet essai possible.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>7</b>
<b>PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>9</b>
1. PERTINENCE PERSONNELLE.....	9
2. PERTINENCE SCOLAIRE .....	13
3. PERTINENCE SOCIALE .....	14
<b>DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE CONCEPTUEL .....</b>	<b>16</b>
1. RECENSION DES ÉCRITS .....	16
1.1 Une définition de l'autonomie .....	16
1.2 Les trois formes d'autonomie selon Morin et Brief (1995) .....	21
1.3 Le processus d'autonomisation sur le plan affectif.....	22
2. CADRE THÉORIQUE.....	23
2.1 Autonomie et socioconstructivisme .....	23
2.2 Autonomie et métacognition .....	25
2.3 Autonomie et régulation des apprentissages .....	28
<b>TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>38</b>
1. L'ÉCHANTILLON .....	38
2. LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	38
3. PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES.....	39
4. ANALYSE DES DONNÉES.....	39
<b>QUATRIÈME CHAPITRE - LES RÉSULTATS.....</b>	<b>42</b>
1. LES DÉFINITIONS DE L'AUTONOMIE DES ENSEIGNANTES COMPARÉES À LA LITTÉRATURE.....	42
1.1 Capacité à se débrouiller seul.....	43
1.2 Capacité à aller chercher l'aide nécessaire.....	43
1.3 Capacité de l'élève à se prendre en charge .....	45
1.4 Capacité à s'organiser, à faire des essais et s'ajuster au besoin.....	46
1.5 Capacité d'adopter des approches variées en fonction de la tâche à réaliser et à se soucier de son enrichissement personnel.....	48
1.6 Capacité à exercer son jugement.....	51
1.7 Capacité à respecter les consignes .....	53
1.8 Capacité à identifier son incompréhension .....	54
1.9 L'utilisation de stratégies et de la métacognition.....	55
1.10 L'impact de la motivation sur l'autonomie.....	57

1.11	Le développement de l'autonomie .....	59
1.12	L'importance du travail d'équipe et des interactions sociales dans le développement de l'autonomie .....	60
2.	LES MOYENS MIS EN PLACE.....	66
2.1	Le rôle de l'enseignante selon Reeve et Jang.....	66
2.2	Les moyens nommés par les enseignantes .....	73
3.	LES ÉLÉMENTS INFLUENÇANT LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE SELON L'ÉCHANTILLON.....	87
3.1	L'efficacité .....	87
3.2	La confiance en soi.....	89
3.3	La persévérance.....	91
3.4	L'influence des pratiques parentales .....	92
4.	LES EFFETS DES STRATÉGIES MISES EN PLACE.....	96
4.1	L'élève sait ce qu'il doit faire .....	97
4.2	L'élève fait ce qu'on attend de lui.....	97
4.4	L'élève réalise des apprentissages. ....	98
4.5	Effets sur l'estime de soi de l'élève .....	99
4.6	L'élève se questionne .....	99
4.7	L'élève développe son jugement.....	100
4.8	L'élève développe ses ressources intérieures.....	100
4.9	Maximiser le temps d'enseignement.....	101
4.10	Décharger l'enseignante.....	102
	<b>CINQUIÈME - CHAPITRE DISCUSSION.....</b>	<b>105</b>
1.	LA SYNTHÈSE.....	105
2.	LE DISCOURS ÉMERGEANT : CONSIDÉRATIONS PRATIQUES ET RÉFLEXIVES .....	108
3.	LES LIMITES MÉTHODOLOGIQUES .....	113
4.	RÉFLEXION SUR LE CONCEPT DE L'AUTONOMIE DE L'ÉLÈVE.....	114
	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>117</b>
	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>120</b>
	<b>ANNEXE A - GRILLE DE RÉFÉRENCE POUR L'ÉVALUATION DE L'AUTONOMIE EN FRANCE.....</b>	<b>125</b>
	<b>ANNEXE B – LIBELLÉ DES QUESTIONS.....</b>	<b>135</b>
	<b>ANNEXE C – FORMULE DE CONSENTEMENT SIGNÉE PAR LES ENSEIGNANTES.....</b>	<b>136</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Grille de référence pour l'évaluation de l'autonomie en France.....	125
Tableau 2 Le modèle de Pintrich .....	33
Tableau 3 : Grille conceptuelle et émergente d'analyse des <i>verbatim</i> .....	41

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 Le modèle de Zimmerman.....	29
Figure 2 Le modèle de Winne et Hadwin .....	35
Figure 3 Portrait d'un élève autonome selon les enseignantes de notre échantillon .....	65
Figure 4 Portrait du rôle de l'enseignante dans le développement de l'autonomie selon les enseignantes de notre échantillon.....	66



## INTRODUCTION

J'ai entamé ma carrière professionnelle en mars 2004. Dès la fin de mon baccalauréat, je me suis inscrite à l'Université de Sherbrooke afin d'entamer un diplôme d'études supérieures spécialisées parce que je sentais que la formation initiale ne m'avait pas outillée suffisamment. Celle-ci m'apparaissait trop théorique, pas assez axée sur la pratique. De plus, il me semblait qu'il y avait un décalage entre ma pratique et mes croyances, entre mes interventions pédagogiques et mes valeurs.

Au fil des cours, j'ai pu m'outiller davantage afin de gérer adéquatement ma classe et, surtout, j'ai pu transférer en classe les apprentissages faits durant mes études supérieures. Le dernier cours de cette formation a été réalisé par tutorat, et les échanges avec le professeur m'ont permis de m'initier au travail de recherche. Comme j'ai eu du plaisir à faire ce travail et que j'ai éprouvé une grande fierté une fois le tout terminé, cette activité a été déterminante dans ma décision de m'inscrire à la maîtrise.

Ma carrière est plutôt courte puisque, depuis 2004, j'ai eu trois congés de maternité et parentaux, dont un en cours présentement. Je viens d'obtenir un poste au deuxième cycle et, dès mon retour, je travaillerai dans une école de St-Lazare-de-Vaudreuil, municipalité de la Montérégie. Le milieu socio-économique est de moyen à élevé, et la majorité de la population est caucasienne. Auparavant, j'ai enseigné en sixième, quatrième, troisième et deuxième année, et ce, dans cinq écoles différentes. Cette errance rend l'entrée dans la profession très difficile et exigeante.

Depuis le tout début de mes études universitaires, l'analyse réflexive fait partie de ma pratique professionnelle, ce qui m'amène à me questionner sur mes façons de faire et à les modifier au besoin, autre facteur déterminant dans mon choix de poursuivre mes études, puisque j'aimerais bien comprendre les origines d'un problème que je vis en classe, dans l'espoir que cette réflexion m'amènera à modifier mes pratiques afin de le régler. En effet,

j'éprouve beaucoup de difficulté à développer et instaurer des habitudes de travail autonomes chez mes élèves, comme je le décrirai plus loin.

L'autonomie est une des quêtes de tous les temps pour l'être humain. On en retrouve des mentions jusque dans les écrits d'Aristote. Rapidement, l'école est devenue un des endroits désignés où développer cette autonomie, comme le soulignent Bourreau et Sanchez (2007). Meirieu (s.d.) abonde dans ce sens en soutenant que l'autonomie est le thème central du discours des parents, des enseignants et des documents officiels. Toutefois, selon ce dernier, en observant les pratiques scolaires et les comportements adoptés par les élèves, on se rend compte que l'école développerait plus une forme de débrouillardise fonctionnelle qu'une autonomie véritable.

La présente recherche porte sur l'autonomie des élèves québécois en contexte scolaire. Après avoir montré qu'il est difficile pour les élèves québécois de travailler de façon autonome et décrit les conséquences potentielles d'un tel manque d'autonomie sur leur devenir scolaire et social, à plus ou moins long terme, je tenterai de définir ce qu'est l'autonomie. Nous verrons d'ailleurs qu'il s'agit d'un concept complexe, qui ne fait pas consensus parmi les chercheurs. J'évoquerai brièvement quelques approches théoriques susceptibles de nous aider à comprendre la nature de l'autonomie et ses manifestations. Puis, je m'interrogerai sur la façon dont les enseignantes<sup>1</sup> s'y prennent pour favoriser le développement de l'autonomie chez des élèves du deuxième cycle et tenterai de répondre à cette question en consultant plusieurs de mes collègues par le biais d'une entrevue et d'une grille d'observation. Enfin, je conclurai en mettant de l'avant les retombées potentielles de notre travail de recherche.

<sup>1</sup> Puisque l'enseignement est une profession majoritairement féminine, j'ai pris la liberté d'utiliser le féminin pour alléger le texte.

## **PREMIER CHAPITRE**

### **PROBLÉMATIQUE**

Ce chapitre décrit comment j'en suis venue, en tant qu'enseignante, à m'interroger sur le développement de l'autonomie chez les élèves, puis à situer ce questionnement dans un contexte plus vaste, à la fois scolaire et social.

#### **1. PERTINENCE PERSONNELLE**

J'ai pris conscience du fait que ma façon d'enseigner me demandait une gestion individualisée des élèves. Premièrement, comme je travaille en m'appuyant sur la théorie des intelligences multiples, j'essaie souvent de planifier plusieurs ateliers permettant d'aborder la même notion sous différents angles. Ces ateliers se vivent en même temps. Avant de commencer, j'explique chaque atelier à la classe, je fais un exemple avec mes élèves, leur demande s'ils ont des questions, y réponds s'il y a lieu. Je demande à un élève de reformuler la tâche à effectuer ainsi que les étapes à suivre. Puis, je les mets en action. Là, je suis littéralement submergée de questions ou de phrases du type : « Je ne comprends pas ! » ou « Je ne sais pas quoi faire ! ». C'est frustrant car je viens de voir avec eux ce qu'il y avait à faire et personne n'avait de questions à ce moment-là...

De plus, ces ateliers se vivent généralement en équipe, ce qui entraîne un besoin de supervision supplémentaire, car une fois ma visite « d'inspection du bon fonctionnement » faite, je dois jeter un coup d'œil afin de m'assurer que tout le monde travaille. C'est là que j'aperçois des élèves qui ne font rien, qui s'amusent, qui parlent de leur fin de semaine, qui dérangent, etc.

J'ai pris l'exemple des ateliers, mais je pourrais tout aussi bien prendre celui des projets. Au tout début, j'explique aux élèves le cadre du projet. Je parle du but, mais surtout de l'organisation de celui-ci : le temps alloué, les tâches à effectuer, les étapes à franchir, et

ainsi de suite. Avec les projets, les problèmes rencontrés se vivent sur deux plans : l'organisation de la tâche et le travail en équipe. Lors de l'étape de planification du travail à réaliser, les élèves oublient des étapes importantes ou le matériel dont ils ont besoin et n'arrivent pas à s'organiser adéquatement sans que j'intervienne pour leur dire comment faire ou pour leur fournir le matériel nécessaire. Ensuite, lors de l'étape de la collecte d'informations, plusieurs élèves se révèlent incapables de faire une recherche concluante sur un moteur de recherche. Ils prennent le premier site venu et l'impriment sans prendre la peine de s'assurer que toutes les informations dont ils ont besoin y sont contenues.

Encore ici, les projets se vivent souvent en équipe, ce qui fait qu'encore une fois je dois m'assurer du bon fonctionnement de tous et chacun ; et je vois toujours des élèves qui ne font rien, qui s'amusent, qui parlent de leur fin de semaine, qui dérangent, etc. Cette situation est d'autant plus irritante lorsque les élèves, qui au départ sont au courant des échéances, se rendent compte qu'ils ne pourront les respecter parce qu'ils ont perdu trop de temps en cours de route. Exceptionnellement, le retard peut être attribuable à un problème lié à la nécessité de corriger le projet en cours de route, mais le plus souvent le retard est dû à une perte de temps extérieure au projet.

Il m'arrive aussi de faire travailler les élèves de façon individuelle, mais encore là, à cause des différences individuelles, je dois souvent gérer plusieurs activités simultanément. Par exemple, pour qu'un élève en difficulté réussisse à faire l'essentiel de la tâche, je dois la morceler ou en enlever le superflu. De plus, afin de rendre la tâche intéressante pour un élève fort, je dois ajouter des exercices plus difficiles ou représentant un réel défi pour lui. Encore là, j'utilise la même technique, c'est-à-dire que je présente la tâche à la classe. Je fais un exemple avec les élèves. Je demande à un élève de reformuler ce qui doit être fait. Je demande s'il y a des questions et il y en a rarement. À ce moment-là, j'aimerais beaucoup être en mesure d'offrir une aide individualisée aux élèves en difficulté ou corriger le travail fait par un élève, mais c'est très difficile car je me rends compte que, lorsque je le fais, certains élèves en difficulté ne font rien parce qu'ils disent ne pas comprendre. D'autres élèves ne font rien en espérant que je ne m'en apercevrai pas et qu'ils n'auront

qu'à faire semblant de se corriger lors du retour sur l'activité en grand groupe. D'autres élèves ont arrêté en cours de route parce qu'ils sont bloqués, ils auraient besoin que je m'assoie avec eux afin de les questionner sur leurs processus et voir où ils doivent se réajuster. D'autres élèves jasant et dérangent. Finalement, certains élèves ont terminé. Une partie de ceux-ci ont réussi et veulent se faire corriger, d'autres ont fait vite pour se débarrasser de leur tâche et prennent plus que le temps nécessaire pour le refaire correctement. D'autres encore font le travail très rapidement et ne le revérifient pas à moins que je les incite fortement à le faire. Encore là, parfois même en dépit de mon insistance, ils ne le font pas nécessairement.

De plus, je m'aperçois régulièrement que les élèves qui ont terminé et réussi la tâche restent à leur place à ne rien faire ou à déranger ceux qui n'ont pas fini ou encore à perdre leur temps. Je ne comprends pas car, au début de l'année, je mets en place deux systèmes : un de plan de travail et un d'enrichissement. Le plan de travail consiste en trois tâches simples que les élèves devraient réaliser seul et sans aide. Les tâches sont expliquées en début de semaine et sont liées à des notions vues en classe les jours précédents. Le plan de travail se fait au retour des récréations et dès que l'élève a une minute de libre. Le premier élève qui a terminé une tâche vient se faire corriger et lorsqu'il a réussi la tâche, il devient correcteur de celle-ci. C'est une grande source de motivation pour les élèves puisqu'ils veulent tous devenir correcteurs. Lorsque les autres élèves terminent une tâche, ils vont se faire corriger par le correcteur et passent à la suivante. Lorsqu'ils ont terminé toutes les tâches, ils corrigent leurs erreurs s'il y a lieu. À la fin de la semaine, le travail doit être terminé (mais les erreurs n'ont pas à être toutes corrigées), sinon l'élève prend sa période d'activité récompense pour le faire. S'il n'a toujours pas terminé, il apporte le travail à la maison durant la fin de semaine.

Le système d'enrichissement s'applique lorsque l'élève a terminé son plan de travail et qu'il a corrigé toutes ses erreurs. Ce système comporte deux options. Premièrement, l'élève peut décider de faire une des activités proposées dans le coin enrichissement. Ce coin est basé sur la théorie des intelligences multiples. Toutes les intelligences y sont

représentées, sauf l'intelligence interpersonnelle car elle implique un travail d'équipe alors que les activités de ce coin doivent se faire individuellement et silencieusement. On peut y retrouver des livres sur la nature, les animaux, pour apprendre à dessiner, des casse-têtes, de la pâte à modeler, le jeu Architek, des feuilles pour dessiner, des mandalas, etc. Deuxièmement, l'élève peut décider de faire un projet personnel, qu'il doit faire approuver. Encore là, je vis la même problématique. Soit les élèves choisissent le plus facile sans y mettre du meilleur d'eux-mêmes, soit ils décident de faire un projet, mais ne le mènent jamais à terme ou veulent changer de projet avant d'avoir terminé le précédent. Ici, la problématique préalablement décrite au sujet des difficultés vécues lors de périodes de projet s'applique également.

Lorsque nous allons au laboratoire informatique, je remets aux élèves une feuille sur laquelle toutes les étapes à suivre sont clairement indiquées et j'inclus des images des endroits où ils devront cliquer afin de rendre le tout simple et clair. Avant de partir pour le laboratoire, je lis la feuille avec eux afin qu'ils aient une idée de ce qu'ils doivent faire. Lorsqu'ils ne savent pas comment effectuer une action, au lieu de vérifier sur leur feuille, les élèves lèvent la main afin de me demander comment faire. Malgré le fait que je les renvoie continuellement à leur feuille d'étapes, ils continuent à faire appel à moi.

Afin d'être au centre de leurs apprentissages et de construire leur savoir, les élèves doivent adopter des méthodes de travail efficaces. Dans le cas contraire, ils ne seront pas en mesure de réaliser les tâches demandées, ce qui peut avoir l'un ou l'autre des deux effets suivants : soit ils ne sont pas en action, soit ils ne sont pas en mesure de construire leur savoir parce qu'incapables de s'organiser. Pour les aider à adopter des méthodes de travail efficaces, je modélise plusieurs stratégies afin qu'ils réussissent à les adopter. Par exemple, j'enseigne de façon explicite les stratégies de lecture afin d'améliorer la compréhension des élèves, mais surtout dans le but de leur permettre de faire des liens et de visualiser dans leur tête ce qu'ils viennent de lire. Toujours dans le but de leur permettre de réaliser leurs tâches, je leur enseigne aussi des stratégies de résolution de problème ainsi que des stratégies de correction de leurs productions écrites. Dans un premier temps, je modélise

ces stratégies, puis les élèves les mettent en application. Je pose une affiche sur le mur de la classe et leur en remets une copie afin qu'ils puissent s'y référer en cas de besoin. Finalement, je les renvoie verbalement à ces stratégies lorsque nous travaillons en classe.

Les nombreuses stratégies que je déploie et modélise dans le but de permettre à mes élèves de développer leur autonomie semblent peu efficaces au bout du compte. Serais-ce un problème qui m'appartient ?

## 2. PERTINENCE SCOLAIRE

En fait, il ne semble pas que les élèves de ma classe soient les seuls à vivre ces difficultés. Des discussions avec plusieurs de mes collègues, voire avec les parents de mes élèves, me conduisent à penser qu'il pourrait s'agir d'un problème plus général. L'importance de l'autonomie sur le plan scolaire a d'ailleurs été soulignée par le Conseil supérieur de l'Éducation, qui a déposé un Avis auprès de la ministre de l'Éducation en 1992. Selon cet avis, on peut mesurer l'efficacité et l'intégration des apprentissages réalisés grâce à la qualité des transformations observées chez les élèves et une des transformations souhaitables est le développement de l'autonomie. Toujours selon cet Avis, toute activité éducative doit viser le développement progressif de l'autonomie. On peut aussi y lire que le souci de développer l'autonomie des élèves est présent chez toutes les enseignantes. (1992).

De plus, selon le rapport déposé par le Comité d'analyse du Programme de formation de l'école québécoise (2010), si l'élève est responsable dans les travaux d'équipe, il manque d'autonomie lorsqu'il travaille seul. D'ailleurs, l'autonomie de l'élève qui a suivi le Programme de formation de l'école québécoise du préscolaire jusqu'à la cinquième secondaire n'est pas à la hauteur des attentes des enseignantes ni des exigences du Programme de formation de l'école québécoise, cette affirmation constituant l'une des caractéristiques du profil de l'élève arrivant au collégial pour l'année scolaire 2009-2010 (Comité d'analyse du Programme de formation de l'école québécoise, 2010). Toutefois, il est à souligner que la question de l'autonomie a été abordée de façon plus précise en France



qu'au Québec, puisqu'elle fait officiellement partie du curriculum français, qui comporte des objectifs explicites d'éducation à l'autonomie. Le tableau 1, qui figure à l'annexe A, présente les connaissances et les compétences devant être acquises à la fin de l'école élémentaire en France et illustre les objectifs d'autonomisation poursuivis tout au long du primaire, soit grosso modo la capacité d'organiser et de planifier son travail, la connaissance de l'environnement économique et la capacité de choisir une orientation; la connaissance de soi ainsi que la capacité de mettre en œuvre des projets collectifs et individuels. Cet exemple donne à penser que l'enfant ne naît pas autonome et que l'autonomie ne s'improvise pas, mais qu'elle se développe avec l'aide de l'adulte. De plus, il nous renseigne sur la façon dont les enseignantes peuvent contribuer à développer des stratégies favorables à un tel développement.

Les visées du système français en matière de développement de l'autonomie m'apparaissent liées dans une certaine mesure à la capacité de s'intégrer sur le plan social. Je développerai cet aspect de la question dans la section suivante.

### 3. PERTINENCE SOCIALE

En vertu du Programme de formation de l'école québécoise, les trois missions de l'école sont de socialiser, d'instruire et de qualifier. L'énoncé de la politique éducative, *l'École, tout un programme*, affirme que : « L'école a le devoir de rendre tous les élèves aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire ou à s'intégrer à la société par la maîtrise de compétences professionnelles » (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 9). Donc, si l'école a pour objectif de qualifier les élèves dans le but qu'ils développent des compétences professionnelles et que le marché de l'emploi requiert des qualités liées à l'autonomie, il faut que l'école réussisse à amener l'élève à développer son autonomie.

Pour sa part, la Politique d'évaluation des apprentissages précise que « dans une perspective d'apprentissage qui se poursuit toute la vie, rendre l'élève progressivement autonome et le responsabiliser constituent des conditions favorables à un apprentissage



réussi. » (Ministère de l'éducation, 2003, p. 18). On peut donc supposer qu'implicitement le développement de l'autonomie des élèves fait partie du mandat de l'école québécoise et qu'il est important de s'y intéresser.

D'ailleurs, le travail indépendant pourrait constituer la nouvelle norme dès le début du XXI<sup>e</sup> siècle puisque ce pourrait être la forme de travail exercée par plus de 40 p. 100 de la population (Paquette, 1996). En effet, au cours de sa vie, l'être humain doit développer ses capacités d'adaptation et d'autonomie car il vivra plusieurs changements professionnels et personnels. C'est donc dire que favoriser l'autonomie à l'école est essentiel pour l'adulte de demain, afin de l'amener à développer une attitude qui lui permettra, entre autres, de gérer sa vie de façon responsable et positive et donc de mettre à contribution le meilleur de lui-même. De plus, l'école n'est pas seulement un lieu de transmission de savoirs, mais aussi un lieu de développement de futurs citoyens. C'est un des objectifs du travail autonome car, d'un point de vue individuel, il sert à amener l'élève à se situer face aux exigences de son travail et, d'un point de vue collectif, il sert à le placer au sein d'un groupe pour prendre sa place et répondre à ses besoins (Liquète et Maury, 2007). Tout ceci porte à croire que le développement de l'autonomie serait non seulement bénéfique à court terme, c'est-à-dire pour l'élève et pour la personne qui lui enseigne dans l'immédiat, mais aussi à long terme dans le but d'en faire un citoyen ou une citoyenne responsable et prenant sa place dans la communauté.

Comme nous venons de le voir, alors que l'autonomie est considérée comme un atout non seulement pour le cheminement scolaire des élèves mais aussi pour leur intégration sociale et professionnelle une fois qu'elles ou ils seront devenus adultes, l'insuffisance des élèves à cet égard est déplorée par le Comité d'analyse du Programme de formation de l'école québécoise. C'est pourquoi, il convient de s'interroger sur la manière de favoriser le développement de l'autonomie des élèves dès le primaire.

## DEUXIÈME CHAPITRE

### CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre consistera dans un premier temps à définir le concept d'autonomie, puis à considérer son développement, avant de présenter un cadre théorique qui tienne compte de ce développement, à savoir l'approche socioconstructiviste défendue à l'origine par Vygotski ainsi que des modèles théoriques plus précisément liés à la question de l'autonomie.

#### 1. RECENSION DES ÉCRITS

Il est à noter qu'il y existe plusieurs définitions complémentaires de l'autonomie car les chercheurs ne parviennent pas à s'entendre sur une définition définitive de ce concept. Il est donc important de tenter de définir ce dernier le plus précisément possible, puisque de cette définition dépendront les interventions pédagogiques faites dans le but de développer l'autonomie des élèves.

##### 1.1 Une définition de l'autonomie

Le dictionnaire Larousse en ligne définit l'autonomie de la façon suivante : « Capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui ; caractère de quelque chose qui fonctionne ou évolue indépendamment d'autre chose : l'autonomie d'une discipline scientifique. » Toujours selon le Larousse, le mot « autonome » vient du grec *autonomos*, qui signifie « qui se gouverne par ses propres lois ». Il « se dit de quelqu'un qui a une certaine indépendance, qui est capable d'agir sans avoir recours à autrui : individu autonome. » ou « dont l'évolution est régie par des facteurs qui lui sont propres. »

Selon Rawls (1985), un être est autonome quand il est capable de juger les facteurs culturels et sociaux ayant ou pouvant avoir une influence sur ses choix. L'être ne doit pas essayer de se libérer de cette influence, mais bien la reconnaître et la remettre en question au besoin. Ainsi, l'autonomie est la capacité « d'élaborer, de réviser et de poursuivre

rationnellement des conceptions du bien ». (p. 39) Donc, être autonome c'est donner une forme et du sens à sa vie. Rawls introduit le concept d'autodétermination qui signifie qu'on peut établir un plan de vie, l'évaluer et le modifier au besoin, selon les expériences vécues. Pour Rawls, ce concept est fondamental puisque, pour que la vie ait un sens, il faut que la personne qui la vit ait fait les meilleurs choix pour elle. Certes, elle peut avoir été conseillée, mais c'est elle qui a le dernier mot. Ces définitions se rapportent à l'humain en général. Précisons de plus en plus le concept ou du moins, axons davantage sa définition sur le domaine scolaire.

Selon Portine (1998), la représentation la plus commune du concept de l'autonomie serait de savoir se débrouiller tout seul, de ne pas rendre de compte à personne, de prendre toutes nos décisions tout seul. Toutefois, une telle représentation renvoie à des vérités partielles car elle suppose que l'autonomie est un processus purement individuel, alors qu'elle se construit grâce aux interactions enseignante/apprenant. De plus, elle semble considérer que l'autonomie s'acquiert brusquement, alors que c'est un processus en spirale supposant des reculs, des avancées qui peuvent être parfois brusques, parfois lentes et progressives, et des phases de latence. La définition proposée par Portine (1998) est plus intégrante puisque cet auteur avance que l'autonomie, « c'est construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire » (Portine, 1998, s. p.).

Cette définition rejoint d'ailleurs celle de Legendre (2005), pour qui la personne autonome « est capable de se conduire et de se déterminer selon ses propres règles : qui est capable de satisfaire ses besoins particuliers. » (p. 119) C'est sur cette définition que s'est basé le Conseil supérieur de l'éducation (1992), qui affirme que l'autonomie est « cette capacité à agir par soi-même » et qu'elle ne s'acquiert ni instantanément ni globalement. Elle peut être plus développée dans une discipline parce que l'élève est plus à l'aise avec l'objet d'étude et l'être moins dans une autre selon les circonstances, l'état physiologique ou mental de l'élève ou même la complexité du travail demandé. L'autonomie se construirait dans un continuum partant de la dépendance quasi totale à l'émancipation

plutôt complète. Le tout se ferait de façon progressive, non linéaire et ne serait jamais atteint de façon définitive puisqu'il peut y avoir d'importants progrès, mais aussi des retours en arrière.

Selon Meirieu (s.d.), l'autonomie est l'apprentissage de la capacité à être maître de soi-même, à se conduire. Elle comporte trois dimensions : la définition d'un champ de compétences précises pour l'éducatrice, une option sur des valeurs que l'on cherche à promouvoir et une appréciation du niveau de développement de la personne. Par définition d'un champ de compétences, il faut comprendre que, si n'importe qui est apte à enseigner l'autonomie à autrui, nul ne peut l'enseigner dans tous les domaines. L'enseignante est la spécialiste des apprentissages, c'est à elle, et non aux parents, que revient la tâche d'apprendre à ses élèves la gestion de son travail scolaire, comme par exemple, de lui apprendre à adopter des méthodes de travail efficaces, d'évaluer la démarche qu'il entreprend et les résultats qu'il obtient. Les parents ont une responsabilité dans l'éducation à l'autonomie, mais seulement en ce qui a trait aux aspects de la vie familiale. Quant aux valeurs que l'on cherche à promouvoir, l'enseignante doit agir en conformité avec celles-ci car, pour lui, l'autonomie passe par la prise en compte progressive des enjeux de ses actes et non seulement de ses intérêts immédiats (Meirieu, s.d.). Sur ce plan, il est clair que l'enseignante n'est pas la seule personne à apporter cette dimension, mais qu'elle doit y contribuer.

De façon plus concrète encore, Brunot et Grosjean (1999) considèrent qu'un élève autonome saurait écouter et prendre la parole. Il serait actif, rechercherait, poserait des questions, lirait, écrirait prendrait des initiatives. Il aurait un projet ou se motiverait pour un projet. Il saurait travailler en groupe, se documenterait et utiliserait les outils fournis. Il serait attentif aux consignes et les percevrait comme des aides. Il identifierait ce qu'il ne comprend pas et percevrait l'enseignante comme une personne-ressource. Il chercherait à s'organiser, n'hésiterait pas à faire des essais et s'ajusterait au besoin. Il saurait ce dont il a besoin et ce qu'il attend des autres. Il varierait ses approches en fonction de la tâche à réaliser et aurait le souci de son enrichissement personnel. Étant donné que l'autonomie se

développe progressivement, il serait opportun de se questionner sur l'âge des élèves visés par cette définition.

Pour Caudron (2001), dans l'enseignement, le terme autonomie est devenu un leitmotiv et peu d'enseignantes prennent la peine de comprendre ce qu'il signifie réellement. Pour lui, l'éducation, familiale ou scolaire, consiste en une appropriation de ses forces. L'enseignante devrait intervenir afin que son soutien devienne de moins en moins nécessaire. De son côté, l'élève devrait rechercher cette diminution de soutien afin de vouloir prendre possession de ses moyens par lui-même. Selon Caudron (2001), il existe trois conceptions de l'autonomie : la conception « techniciste », la conception inspirée des pédagogies « nouvelles » et la conception humaniste. La conception techniciste est ainsi nommée parce qu'elle voit l'autonomie comme un moyen d'agir sans tenir compte de l'implication de l'apprenant ou de l'apprenante. La conception inspirée des pédagogies « nouvelles » fait vivre à l'élève des activités permettant non seulement l'autodécouverte des savoirs, mais aussi l'autodiscipline. Quant à la conception humaniste, elle considère que l'homme est un être de raison, de liberté et de culture. L'élaboration de son jugement ne lui vient pas naturellement, il est l'objet d'un travail constant afin de dépasser les convictions et les opinions toutes faites. Pour réussir à être critique de la sorte, la personne doit s'approprier le sens des meilleures œuvres créées par l'humain.

D'un côté, l'élève a un rôle capital à jouer pour développer son autonomie et de l'autre côté plusieurs auteurs s'entendent pour dire que le style d'enseignement adopté par l'enseignante a un effet majeur lui aussi (Caudron, 2001 ; Meirieu, s.d. ; Brunot et Grosjean, 1999). Les styles d'enseignement s'inscrivent dans un continuum qui va d'un style très contrôlant jusqu'à un style très renforçateur de l'autonomie (Reeve et Jang, 2006). Ainsi, Reeve et Jang (2006) ont identifié onze comportements adoptés par les enseignantes qui renforcent l'autonomie des élèves. Ayant en outre observé que les comportements adoptés par les enseignantes pour renforcer l'autonomie de leurs élèves avaient différents effets sur les sources motivationnelles intrinsèques de l'élève, ils ont établi trois catégories d'effets et regroupé les comportements susceptibles de renforcer l'autonomie en fonction

de leurs conséquences. Le premier effet mentionné par Reeve et Jang (2006) est l'identification des ressources intrinsèques de l'élève, les comportements associés à cette catégorie étant le temps accordé à l'écoute des élèves, les efforts faits par l'enseignante pour identifier leurs ressources, le temps qui leur est accordé pour s'exprimer et les phrases empathiques dites par l'enseignante. Le deuxième effet constaté sur les sources motivationnelles de l'élève est l'enrichissement de ses sources, les comportements associés étant le fait d'offrir du temps à l'élève pour qu'il travaille à sa façon, de le féliciter en guise de rétroaction, de l'encourager, de lui donner des indices et de prendre le temps de répondre à ses questions. Finalement, le troisième effet est la construction desdites sources de motivation intrinsèque de l'élève, le comportement associé consistant à expliquer la raison d'être ou le but d'une activité ou d'une règle.

Quoique différentes, ces définitions de l'autonomie sont complémentaires et certaines d'entre elles précisent clairement les grands principes sur lesquelles notre pédagogie doit s'appuyer afin de la développer chez les élèves. Ainsi, il ressort de ce qui précède que l'élève doit avoir un rôle actif, qu'il doit être au centre du processus d'autonomisation et, surtout, que le style d'enseignement choisi doit permettre à l'élève de vivre des situations lui permettant de développer son autonomie.

Contrairement à Meirieu (s.d.), Theis (1988) affirme que l'autonomie ne peut s'enseigner directement, mais qu'elle doit être encadrée par l'enseignante et que l'enseignante elle-même doit faire partie des ressources permettant à l'élève de la développer. Tous les auteurs (Caudron, 2001, Brunot et Grosjean, 1999, Reeve et Jang, 2006) soulignent l'importance pour l'enseignante de donner une marge de manœuvre à l'élève et surtout de le placer dans des situations qui lui permettent d'exercer son autonomie.

Selon Morin (1997), les enseignantes aimeraient avoir une recette ou une marche à suivre pour développer l'autonomie, alors qu'il n'y a pas de modèle à suivre pour tout un groupe d'individus. Par contre, il est possible de favoriser le processus d'autonomisation en

quatre étapes, chaque individu passant par ces quatre phases lors d'une situation nouvelle. Autrement dit, on ne peut affirmer que toute la classe est toujours autonome, mais que tel élève est autonome dans telle situation.

## **1.2 Les trois formes d'autonomie selon Morin et Brief (1995)**

Selon Morin et Brief (1995), une revue des écrits scientifiques sur le sujet permet d'identifier trois formes d'autonomie : fonctionnelle, cognitive et sociale.

L'aspect fonctionnel de l'autonomie passe par l'appropriation et l'organisation de son propre corps par l'enfant afin d'en venir à se débrouiller par lui-même, par exemple, lorsqu'il apprend à marcher pour pouvoir se déplacer sans aide ou qu'il manipule des objets pour découvrir leurs caractéristiques. C'est un processus qui est propre à chaque individu et ne peut être généralisé pour tous les enfants. Chacun se l'approprie à son rythme. La caractéristique au cœur de cet aspect de l'autonomie est l'enfant qui fait seul.

L'aspect cognitif de l'autonomie est considéré lorsque l'enfant fait un apprentissage. Le fondement de cette autonomie est la construction du monde par l'enfant. Pour s'approprier son environnement, construire sa réalité, l'enfant met en place des stratégies. Il doit construire sa réalité par lui-même et être autonome dans le processus, ce qui ne veut pas dire être seul puisque cette construction est possible grâce aux interactions avec les autres et l'environnement.

L'aspect social de l'autonomie se manifeste lors des interactions avec les autres. D'ailleurs, les interactions sociales sont considérées comme essentielles au développement de l'autonomie (Hoffmans-Gosset, 1996). L'enfant réussit à atteindre une liberté qui, au contact des autres, le mène à l'indépendance. Ses interactions avec les autres influencent ses actions et les bonifient. En contexte scolaire, l'enseignante et l'élève sont interdépendants dans le développement de l'autonomie. (Morin et Brief, 1995).



### 1.3 Le processus d'autonomisation sur le plan affectif

Hoffmans-Gosset (1996) soutient que l'être humain ne naît pas autonome et que l'autonomie se construit à travers un processus d'autonomisation qui ne se termine jamais. L'être humain peut être autonome sur certains plans et ne pas l'être sur d'autres : en fait, l'autonomie intégrale sur tous les plans est impossible à acquérir. Compte tenu de notre expérience personnelle, cette vision de l'autonomie semble être la plus réaliste de toutes. Pour sa part, Moyne (1982, *in* Morin et Brief, 1995) soutient que l'autonomie est autant cognitive qu'affective puisque l'enfant doit se centrer sur lui-même avant d'aller construire sa compréhension du monde avec les autres. Si l'on ne tient pas compte de ces deux aspects, on ne peut parler d'autonomie.

Selon Morin (1997), le processus d'autonomisation se développerait en quatre phases. La première phase est celle de l'auto-initiation et se présente au tout début d'une nouvelle situation. À ce moment, l'élève ne sait pas trop comment réagir, il manque de confiance en lui et ne peut prendre de décisions. Il est très dépendant du milieu et a besoin de sentir le regard de l'adulte sur lui. Morin (1997) suggère à l'enseignante de laisser une certaine liberté à l'élève afin qu'il utilise les ressources à sa guise sans aucune organisation.

La deuxième phase est dite d'intégration. À ce moment-là, l'enfant se referme sur lui-même afin de s'organiser et de poser ses balises. Il se coupe de l'environnement social et physique pour se centrer sur lui-même. L'auteure propose à l'enseignante de partir de l'élève, de le laisser s'évaluer à partir de ses critères, de lui proposer plus d'objets, plus d'activités, de l'observer sans intervenir et de lui accorder une grande période de temps où il est seul.

La troisième phase est celle de la réalisation. L'élève a vu ce qu'il est capable de faire et il veut le partager avec les autres. En confrontant ses idées et ses façons de faire à celles des autres, il se découvre lui-même et se redéfinit selon le cas. Il voit ce qu'il fait mieux que l'autre ou ce que l'autre fait mieux que lui, l'apport d'autrui étant alors indispensable à



son développement. L'enseignante devrait créer des activités de groupe, des discussions, des règles et même intervenir.

La quatrième phase est celle de l'autonomie intégrale. Ici, l'élève prend conscience de sa place, de sa contribution, de son rôle, de la valeur qu'on lui accorde. De plus, il est en interaction avec le milieu. L'enseignante devrait proposer des projets personnels ou d'équipe, des jeux coopératifs, de demander aux élèves d'élaborer des plans d'actions, des stratégies.

Cette prise en compte du niveau de développement atteint par l'enfant s'inscrit dans la théorie socioconstructiviste et s'apparente en partie au concept de zone proximale de développement, comme nous le verrons ci-dessous.

## 2. CADRE THÉORIQUE

Si, comme je viens de le préciser, le développement de l'autonomie s'inscrit dans le développement global de la personne selon l'approche constructiviste, il reste que les concepts de métacognition et d'autorégulation qui découlent de cette dernière permettent de décrire plus précisément les manifestations d'autonomie chez l'enfant. C'est la raison pour laquelle je présenterai dans cette section la théorie socioconstructiviste dans ses grandes lignes, suivie de théories relatives à la métacognition et à l'autorégulation.

### 2.1 Autonomie et socioconstructivisme

Comme plusieurs auteurs (Portine, 1998; Theis, 1998; Morin et Brief, 1995; Morin, 1997; Hoffmans-Gosset, 1996; Meirieu, s.d.) ont une vision du développement de l'autonomie qui s'appuie sur l'approche socioconstructiviste et que le Programme de formation de l'école québécoise s'en est lui aussi largement inspiré, il s'impose de présenter dans ses grandes lignes la théorie mise de l'avant par Vygotski, le fondateur du socioconstructivisme, afin de bien comprendre la place accordée à l'autonomie par cette approche.

Pour Vygotski (1985), l'être humain ne peut exister ou se développer seul. L'attention volontaire, la mémoire, la logique, la pensée verbale et conceptuelle, les émotions complexes, l'acquisition du langage, notamment, ne peuvent se développer sans interaction sociale (Ivic, 1994). De plus, l'environnement social ne serait pas seulement un déclencheur ou un stimulateur du développement, mais beaucoup plus puisqu'il offrirait à l'être humain un outil dominant, le langage. Ainsi, l'enfant aurait besoin d'interactions avec les autres, autant avec des pairs qu'avec des adultes, pour comprendre son environnement et agir sur celui-ci.

Pour Vygotski (1985), apprentissage et développement sont indissociables l'un de l'autre : l'enfant se développe en apprenant et ce qu'il apprend lui permet de se développer plus avant. La zone proximale de développement (ZPD) est le lieu par excellence où s'effectue cette symbiose, puisqu'elle se situe entre les apprentissages que l'enfant est capable de réaliser seul et ceux qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte ou d'un pair ayant déjà réalisé les apprentissages en question. Le concept de ZPD est en lien direct avec le développement de l'autonomie, dans la mesure où, pour devenir autonome, il faut au préalable avoir profité de l'aide d'un adulte ou d'un pair plus compétent.

Selon Theis (1998), on peut apprendre l'autonomie, mais l'enseignant ne peut l'enseigner directement. En effet, pour favoriser le développement de l'autonomie, l'enseignant doit rendre l'élève actif dans le processus d'autonomisation et lui faire vivre des situations lui permettant de la développer. Cette conception de l'autonomie s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste puisque les tenants de cette approche affirment qu'il faut mettre l'élève en action et en interaction avec les autres afin qu'il réalise un véritable apprentissage. De cette façon, l'apprentissage sera plus durable, plus facilement transférable à d'autres domaines de connaissance ou du moins à d'autres situations de sa vie et, ce faisant, contribuera au développement de l'élève. De plus, l'autonomie ne s'acquiert pas individuellement mais demande une interaction avec les pairs (Theis, 1998) ou avec l'adulte (Wood, Bruner et Ross, 1976). Pour devenir autonome, il faudrait donc être en contact avec des personnes qui le sont, les observer et finir par reproduire leurs

comportements dans le but de les intégrer à notre façon de faire. Pour qu'une telle intégration se réalise, il est important d'identifier les comportements concernés, mais surtout d'être conscient de notre façon de faire et de ce qu'il faut faire pour la modifier afin de devenir autonome. En ce sens, l'autonomie passe par la métacognition.

## 2.2 Autonomie et métacognition

Le mot « métacognition » est formé du mot grec *méta*, qui signifie « après », « au-delà de » et de « cognition », qui selon le Larousse en ligne, est « l'ensemble des structures et des activités psychologiques dont la fonction est la connaissance ».

Flavell a introduit le terme métacognition en 1976 et l'a défini comme étant la représentation que nous avons des processus que nous mobilisons lors de la réalisation d'apprentissages, apprentissages qui sont faits en fonction d'un but concret. La métacognition touche aussi l'évaluation, la régulation et l'organisation des processus utilisés en fonction de l'apprentissage à réaliser (Flavell, 1976). Cette définition de la métacognition implique trois facettes : les connaissances métacognitives, les habiletés métacognitives et les expériences métacognitives (Schneider, 2008). Certains auteurs (Pressley *et al.*, 1989) ont élargi ce cadre théorique en proposant le "Good Information Processing Model", soit le modèle du bon traitement de l'information, étroitement lié à l'utilisation de stratégies, de la motivation, des connaissances générales et des procédures d'apprentissage (Schneider, 2008). La métacognition peut aussi être vue comme la capacité d'être conscient de ce que l'on sait ou ne sait pas, mais surtout de savoir comment procéder pour savoir ce qu'on ne sait pas (Cao et Nietfield, 2007 in Laskey et Hetzel, 2010). Plus tard, Gombert (1990) a proposé une définition touchant à la fois l'aspect des connaissances liées aux processus et celui de la planification et de l'utilisation des processus eux-mêmes. La métacognition concerne donc à la fois les connaissances introspectives et conscientes que l'apprenant a de ses processus cognitifs et la capacité de planifier et de contrôler ces derniers afin de réaliser les apprentissages visés (Gombert, 1990). Il faut bien comprendre, avant d'aller plus loin, que les processus ou connaissances métacognitifs désignent des

opérations mentales sur des opérations mentales et non des opérations mentales sur des contenus (Noël, Romainville et Wolfs, 1995).

Les recherches faites sur la métacognition dans les années 80 et 90 avaient pour principe de départ le fait que, dans la plupart des cas, les élèves n'arrivent pas à ajuster les stratégies qu'ils utilisent afin qu'elles soient les plus efficaces possible. Toutefois, avec un entraînement adéquat, un enfant de sept ou huit ans peut développer des stratégies métacognitives (Schneider, 2008). Il est important d'amener les élèves à être conscients de ce qu'ils n'ont pas acquis et doivent acquérir puisque souvent ceux qui sont moins conscients de ce qu'ils n'ont pas acquis mais doivent acquérir ont tendance à surestimer leurs connaissances et à ne pas faire les efforts nécessaires pour les acquérir. En conséquence, ces derniers mélangent leurs savoirs et ne parviennent pas à analyser les informations correctement, ce qui a une influence à la baisse sur leurs résultats scolaires (Laskey et Hetzel, 2010).

La métacognition est multidimensionnelle et comprend deux composantes : les savoirs métacognitifs et les habiletés métacognitives. Les savoirs métacognitifs sont les connaissances déclaratives liées aux stratégies d'apprentissage et à l'individu en tant qu'apprenant et dans ses capacités de résolution de problème. Ces connaissances sont le fruit du mélange de caractéristiques personnelles, de caractéristiques liées à la tâche et des stratégies présentes dans une situation d'apprentissage donnée. Comme elles peuvent être verbalisées, l'apprenant peut y avoir accès et les modifier en cours de processus (Pennequin, Sorel, Nanty, et Fontaine, 2010).

Les stratégies métacognitives incluent la régulation des apprentissages, ce qui implique une prise de conscience, un suivi du système cognitif et de son fonctionnement par l'apprenant. L'âge est un facteur dont il faut tenir compte dans le développement de la métacognition. En effet, la conscience métacognitive émerge entre quatre et six ans, ce qui se manifeste par le sentiment que quelque chose ne va pas. Ensuite, les connaissances métacognitives se développent graduellement pour atteindre leur pleine maturation vers

l'âge de onze, douze ans (Pennequin *et al.*, 2010). Schneider (2008) soutient également que l'âge a un rôle à jouer dans le développement de la métacognition et lie cela au fait qu'en vieillissant les capacités de la mémoire s'améliorent.

Les processus métacognitifs permettent aux individus de sélectionner, mais aussi d'inventer des stratégies en se basant sur leur compréhension du travail demandé, leurs propres ressources cognitives et leurs expériences antérieures dans des tâches similaires. (Pennequin *et al.*, 2010). Avec suffisamment de connaissances métacognitives et la capacité de projeter les retombées positives d'une nouvelle stratégie avant même de l'avoir utilisée, les enfants devraient normalement utiliser les stratégies les plus pertinentes. De plus, les enfants ayant une compréhension aigüe du processus à l'œuvre au moment où ils ont réalisé l'apprentissage grâce à une nouvelle stratégie généralisent celle-ci de façon plus rapide et plus complète que ceux dont la compréhension a été plus superficielle (Crowley *et al.*, 1997 in Pennequin *et al.*, 2010).

Les enseignants doivent affiner leur compréhension des méthodes d'enseignement efficaces afin d'y inclure la métacognition (Schneider, 2008), et ce, d'autant plus que l'enseignement des habiletés métacognitives serait encore plus important pour les élèves à risque puisqu'il aurait des effets positifs plus importants sur ceux-ci que sur les autres élèves (Laskey et Hetzel, 2010). Certains auteurs (Efklides, 2001 ; Schunk et Zimmerman, 1998 In Schneider, 2008) ont ajouté la dimension des habiletés d'autorégulation au concept de métacognition. Ce concept est issu de la psychologie développementale et est maintenant grandement utilisé dans les recherches sur la motivation et sur la psychologie de l'éducation (Schneider, 2008). Il est important de s'arrêter au concept d'autorégulation, puisque celle-ci fait partie de la métacognition, qu'elle fait l'objet d'un intérêt considérable de la part de nombreux chercheurs (Montalvo et Torres, 2004) et qu'elle est cruciale pour l'autonomie, puisque la personne qui prend conscience de ses processus cognitifs peut réguler ses apprentissages.

### 2.3 Autonomie et régulation des apprentissages

Le mot « régulation » vient du latin *regulare* qui signifie régler. Selon le Larousse, la régulation serait le « fait d'assurer un fonctionnement correct, un rythme régulier ». Transposée en contexte scolaire, la régulation devient la régulation des apprentissages. Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre (2005) définit la régulation comme étant :

« l'ensemble des fonctions et des actions dont le but est de maintenir l'équilibre d'un système complexe en dépit des interventions de son environnement ou ensemble des actions et des fonctions qui ont pour but de modifier le système de façon à ce qu'il s'adapte aux conditions environnantes. » (p. 1104)

Pour sa part, Zimmerman (1989) définit l'autorégulation comme étant l'ensemble des processus déployés par les apprenants qui adoptent des comportements et des stratégies dans le but de réaliser les objectifs qu'ils se sont eux-mêmes fixés. Ces apprenants se basent sur les rétroactions qu'ils reçoivent sur les plans affectif, cognitif, motivationnel et comportemental pour modifier ou ajuster, le cas échéant, leurs stratégies et leurs comportements afin d'atteindre leurs buts. L'autorégulation se définit comme étant toutes les pensées générées, les sentiments et les comportements qui sont planifiés puis adaptés à la suite de rétroactions afin de parvenir à atteindre les buts fixés au départ. Le modèle de l'autorégulation des apprentissages de Zimmerman en est un cyclique, basé sur la théorie sociocognitive de Bandura (1986). Il comprend trois phases : préconception, contrôle et autoréflexion. Chaque phase a une influence sur la phase suivante. Le cycle est complet quand la phase d'évaluation influence la phase de planification d'une nouvelle situation d'apprentissage.



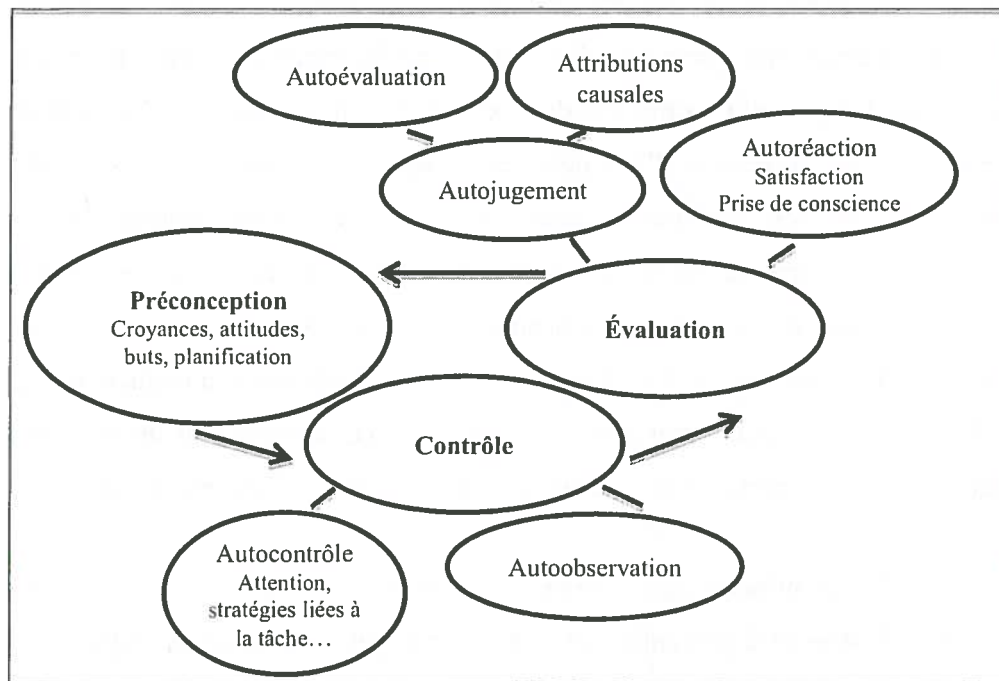


Figure 1 - Le modèle de Zimmerman

La phase de préconception inclut les croyances, les attitudes, les processus utilisés par l'apprenant avant de s'engager dans l'activité, les buts qu'il se fixe, la planification stratégique, bref, tout ce que l'apprenant fait avant d'entreprendre l'activité en elle-même. Cette phase aura une influence sur la façon dont l'apprenant s'engagera dans la deuxième phase, celle de contrôle.

La phase de contrôle est celle durant laquelle l'apprenant s'engage activement dans une activité d'apprentissage spécifique et emploie des processus de deux catégories : l'autocontrôle et l'autoobservation pour maximiser ses apprentissages. Les processus d'autocontrôle guident la performance ou le déploiement d'habiletés et incluent d'autres processus comme l'attention, les stratégies liées à la tâche, notamment. L'autoobservation est le suivi que l'apprenant effectue sur ses propres actions. Cette phase est très importante puisque les informations acquises par l'apprenant serviront éventuellement à évaluer l'efficacité du plan qu'il a bâti et réalisé.

La dernière phase est l'évaluation. Elle inclut une réflexion à partir des informations acquises dans la deuxième phase afin d'évaluer sa performance et de faire les ajustements nécessaires, au besoin. Elle comporte deux catégories de processus : l'autojugement et l'autoréaction. Les processus d'autojugement sont divisés en deux sous-catégories : l'autoévaluation et les attributions causales. L'autoévaluation permet de juger la performance de l'apprenant en se basant sur des critères établis, sur ses performances passées et sur celles des autres. Les attributions causales sont les causes invoquées par l'apprenant pour justifier ce qu'il a vécu. Les processus d'autoréaction incluent le sentiment de satisfaction ressenti par l'apprenant et sa prise de conscience afin de déterminer s'il devra modifier ses comportements ou non à l'avenir (Cleary et Zimmerman, 2004).

Pour que l'apprentissage soit autorégulé, il faut qu'au départ l'élève ajuste ses actions en fonction de l'objectif d'apprentissage fixé et qu'il soit capable de se réajuster en cours de route s'il y a lieu. L'apprentissage autorégulé est une fusion des habiletés et de la volonté. Il implique la capacité de planifier, de contrôler et d'évaluer ses processus cognitifs, motivationnels, comportementaux et contextuels. Un élève qui sait comment il apprend, qui est intrinsèquement motivé, qui connaît ses forces et ses faiblesses, qui ajuste ses processus d'apprentissage aux objectifs et au contexte afin d'optimiser sa façon de faire pour améliorer ses habiletés est un élève qui s'autorégule (Montalvo et Torres, 2004)

L'apprentissage autorégulé qui découle de l'autorégulation est un processus actif et constructif au cours duquel l'apprenant détermine ses buts et essaie d'ajuster ses façons de faire pour réguler et contrôler sa cognition, sa motivation et ses comportements afin de servir ses buts en étant guidé et contraint autant par des éléments personnels que par des éléments contextuels provenant de l'environnement (Pintrich et Zusho, 2002). Cette définition rejoint celle de plusieurs auteurs de modèles d'apprentissage autorégulé (Butler et Winne, 1995; Zimmerman, 1989, 2000, 2001).

Le modèle développé par Pintrich (Pintrich et Zusho, 2002), dont le tableau 2 figurant à la page 33 présente une synthèse, est lui aussi basé sur l'approche socio-cognitive



de Bandura (1986). Il comporte quatre phases (planification, suivi, contrôle et réaction/réflexion) et inscrit les stratégies d'autorégulation dans quatre sphères : la cognition, la motivation, les comportements et le contexte. C'est un modèle qui n'est ni linéaire ni conçu de façon hiérarchique. Les différentes étapes peuvent se vivre simultanément et en interaction.

La première étape du modèle est la planification. Elle inclut plusieurs actions importantes pour le bon déroulement de l'apprentissage, comme l'établissement de buts à atteindre, l'activation des connaissances antérieures et des connaissances métacognitives, la prise de conscience des difficultés à prévoir, l'activation de l'intérêt et de la valeur de la tâche, les perceptions du contexte et de la tâche, la planification du temps et de l'effort à consentir pour réussir, etc. (Pintrich et Zusho, 2002).

La deuxième étape du modèle est le suivi. Cette étape comporte des stratégies qui amènent l'élève à prendre conscience de son état cognitif et métacognitif, de sa motivation, de l'effort, du temps et de sa façon d'agir et à faire le suivi (Pintrich et Zusho, 2002). Cette étape est présente lorsque l'élève se rend compte qu'il a lu trop rapidement, qu'il ne comprend pas ce qu'il doit faire, quand il se pose des questions, quand il prend conscience de sa compréhension (Montalvo et Torres, 2004).

La troisième étape du modèle est le contrôle et est très difficile à séparer de la deuxième étape puisque, lorsque l'élève prend conscience que quelque chose ne fonctionne pas ou fonctionne moins bien, il doit s'ajuster. D'ailleurs, Pintrich et Zusho (2002) considèrent que les phases deux et trois sont des phases-clés du développement scolaire. Cette troisième phase inclut la sélection et l'ajustement des stratégies d'apprentissage ainsi que des stratégies de gestion de la motivation, l'augmentation ou la baisse de l'effort, la persistance ou l'abandon, la demande d'aide et le changement ou la négociation de l'ajustement de la tâche (Pintrich et Zusho, 2002).

La quatrième phase du modèle est celle de la réaction/réflexion. Elle comprend le jugement cognitif, les attributions cognitives, les attributions causales (motivation), les réactions affectives à la suite du résultat, les choix des comportements à adopter à l'avenir, ainsi que l'évaluation de la tâche et du contexte dans lequel elle a été réalisée (Pintrich et Zusho, 2002). Cette étape est présente lorsque l'élève évalue le résultat en utilisant ses propres critères établis à l'étape de planification et ceux de son enseignante et lorsqu'il évalue le comportement adopté lors des différentes étapes afin de conserver ce qui a été aidant et d'abandonner ce qui lui a nui (Montalvo et Torres, 2004).

Le modèle de Pintrich (2000), présenté au tableau 2 de la page 33, s'est orienté vers la motivation. Comme il s'agit d'un concept très vaste, j'ai fait le choix de ne pas aborder ce concept dans le présent essai afin de mettre l'emphasis sur l'autonomie et la métacognition en plus de l'autorégulation.

Montalvo et Torres (2004) rejoignent Vygotski dans leur façon de présenter l'enseignement de stratégies visant l'apprentissage autorégulé. En effet, ils suggèrent de présenter aux élèves les bienfaits des stratégies, ainsi que de leur expliquer comment et quand les utiliser. Par la suite, il faut que l'enseignant modélise les stratégies pour permettre à l'élève de les mettre en œuvre tout en lui offrant un soutien important au début, mais qui diminue graduellement pour en venir à laisser l'élève faire seul.

Un autre modèle d'apprentissage autorégulé est celui de Winne et Hadwin (1998), qui comprend quatre phases. La première phase, qui consiste à définir la tâche, est caractérisée par la perception qu'a l'apprenant de la tâche à réaliser. La deuxième phase est le choix des buts et la planification. La troisième phase est la mise en place des stratégies planifiées lors de l'étape de planification et la dernière étape est celle de l'adaptation des techniques en gardant un œil sur les besoins futurs. L'apprentissage est censé s'autoréguler autour des cinq composantes suivantes : conditions, opérations, produits, évaluation, standards.

Tableau 2  
Le modèle de Pintrich (2000)

Phases	Cognition	Motivation	Comportements	Contexte
<b>Planification</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Établissement des buts à atteindre</li> <li>Activation des connaissances antérieures</li> <li>Activation des connaissances métacognitives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orientation en fonction des buts fixés</li> <li>Efficacité du jugement pendant l'apprentissage (EOLs)/perception du niveau de difficulté des tâches</li> <li>Activation de la valeur des tâches</li> <li>Activation de l'intérêt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planification du temps et répartition des efforts à fournir</li> <li>Planification de l'autoobservation des comportements</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perceptions de la tâche et du contexte</li> </ul>
<b>Suivi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prise de conscience des apprentissages et des processus métacognitifs et en faire le suivi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prendre conscience de l'état motivationnel et en faire le suivi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prise de conscience des efforts, du temps et du besoin d'aide et ajuster au besoin</li> <li>Autoobservation du comportement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Suivi des changements liés à la tâche et au contexte</li> </ul>
<b>Contrôle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sélection et adaptation des stratégies cognitives pour apprendre et penser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sélection et adaptation des stratégies de gestion de la motivation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Augmenter/réduire l'effort selon le cas</li> <li>Persistance ou abandon selon le cas</li> <li>Demander de l'aide si nécessaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Modification de la tâche</li> <li>Modification ou abandon du contexte</li> </ul>
<b>Réaction/ Réflexion</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Attributions des jugements cognitifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Attributions des réactions affectives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Choix des comportements</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Évaluation de la tâche</li> <li>Évaluation du contexte</li> </ul>

Les conditions, à savoir les restrictions temporelles, les ressources disponibles et le contexte social, concernent la tâche et les connaissances de l'apprenant, son intérêt, l'orientation de ses buts et ses connaissances antérieures. Les opérations incluent les processus cognitifs et les stratégies utilisées par l'apprenant durant la tâche. Les produits sont les informations recueillies à la suite des opérations. Ils peuvent être internes (attributions causales) ou externes (comportements observables ou performance). L'évaluation consiste en une rétroaction interne ou externe des produits, tandis que les

standards sont les critères générant l'évaluation. Ce modèle est synthétisé sous forme de figure à la page suivante.

Dans ce modèle, le suivi métacognitif est l'élément central et est généré par la rétroaction interne à la suite des différences entre les standards (critères) et l'évaluation. Cette rétroaction sera la base des actions entreprises à l'avenir. Ainsi, les produits des premières phases devraient modifier les conditions des opérations des phases suivantes (Puustinen et Pulkkinen, 2001).

Puustinen (1998) a établi trois étapes d'autorégulation. La première serait caractérisée par l'absence d'autoquestionnement, la deuxième par le questionnement d'autrui et la troisième par l'autoquestionnement. L'autorégulation serait influencée par l'âge et par les résultats scolaires de l'apprenant.

L'autorégulation des apprentissages implique directement la métacognition puisque l'élève doit prendre conscience des moyens qu'il utilise afin de voir ceux qui le servent bien et ceux qu'il doit revoir. Pour bien planifier les étapes du travail qu'il aura à faire, l'élève doit être conscient des actions qu'il entreprendra avant de commencer. Il doit voir la tâche dans sa globalité.

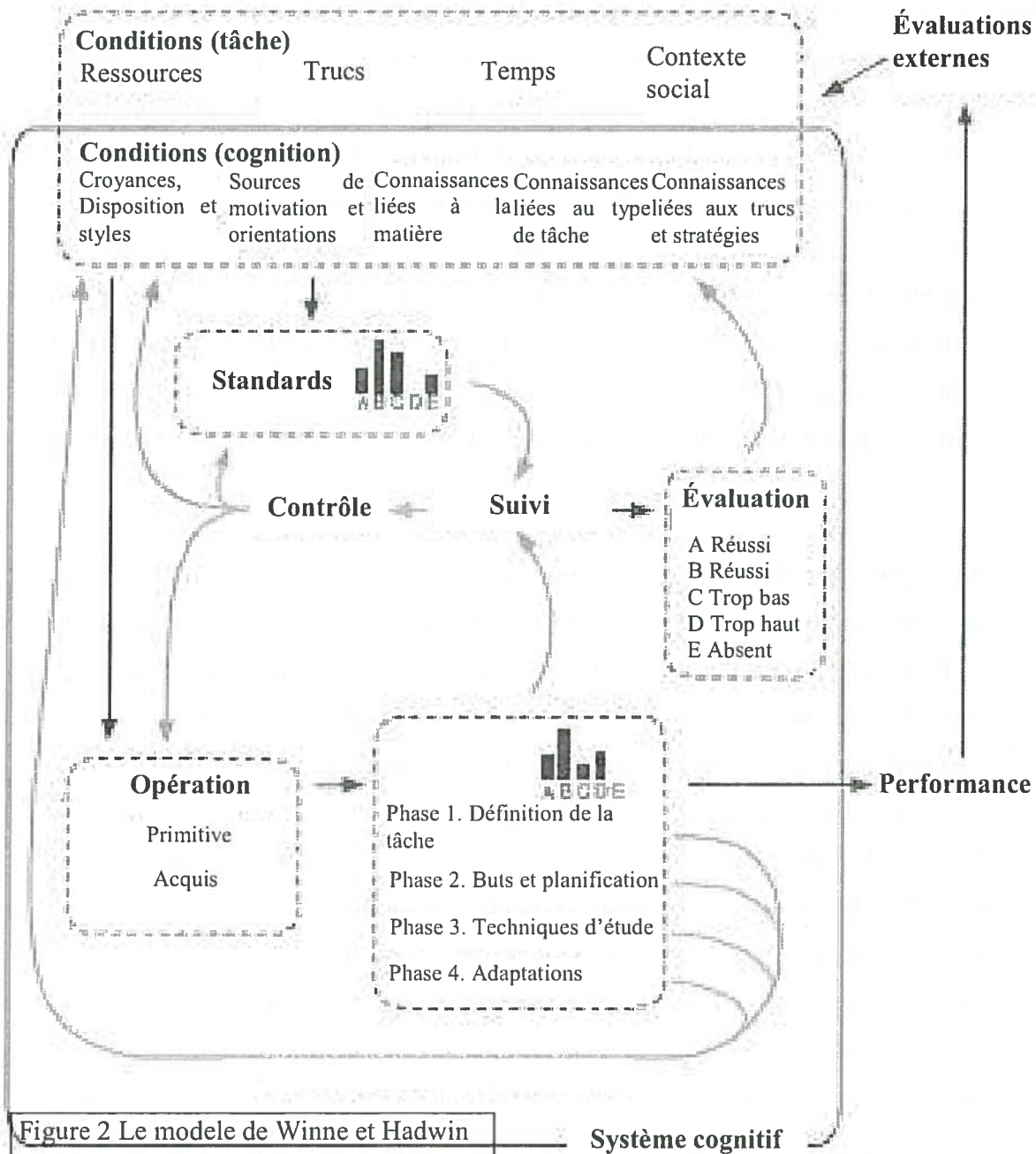


Figure 2 Le modele de Winne et Hadwin

Système cognitif

Source : Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing (p. 164). In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 153-189). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Traduction libre

Ces trois modèles présentent certaines ressemblances. En effet, tous trois incluent une phase préparatoire, une phase de performance, une phase d'évaluation et une phase d'adaptation des stratégies et des comportements. Pour les trois auteurs, la phase préparatoire inclut l'analyse des tâches à réaliser, la planification et l'établissement d'objectifs. Pour les trois auteurs également, cette phase prend en considération les connaissances que l'apprenant a de lui-même, de la tâche, du contexte et de ses sources de motivation, ce qui lui permet de se préparer à ce qui suivra. Dans les trois modèles, on retrouve une phase de performance où l'apprenant utilise ses stratégies, en fait le suivi. Cette phase fournit la rétroaction nécessaire à l'apprenant pour évaluer ses actions et sert à adapter ses stratégies ou comportements à l'avenir. Enfin, les trois modèles supposent que l'autorégulation est un processus cyclique, dans le cadre duquel les rétroactions recueillies suite à la phase de performance amènent l'apprenant à adapter ses façons de faire par la suite.

Au chapitre des différences, soulignons que les modèles de Pintrich (2000) et de Zimmerman (1989) sont tous les deux orientés vers le but à atteindre tandis que le modèle de Winne et Hadwin (1998) est plus axé sur l'adaptation des stratégies à la tâche. La grande différence entre les trois modèles provient de Winne et Hadwin (1998), qui affirment que le suivi métacognitif est présent tout au cours des étapes et qu'il se manifeste grâce aux rétroactions internes. Pour ces auteurs, l'autorégulation est récursive et le suivi métacognitif peut produire de la rétroaction à tout moment, tandis que pour Pintrich (2000) et Zimmerman (1989) le suivi prend place lors de la phase de performance et la rétroaction survient lors de la phase d'évaluation. J'utiliserai le modèle de Winne et Hadwin (1998) pour analyser les données recueillies, parce qu'il place le suivi métacognitif au centre du processus, à la différence de Pintrich (2000) et de Zimmerman (1989), qui ont orienté le processus d'autorégulation vers l'objectif à atteindre. De plus, ces deux modèles prennent largement en considération la motivation de l'apprenant, dont je reconnais l'importance, mais compte tenu de l'ampleur de ce concept, je ne peux m'y attarder dans le présent essai.

Ce bref aperçu de la littérature m'amène à reconsidérer différemment le problème initial. Premièrement, j'ai pris conscience du fait que l'autonomie est un phénomène plus complexe que je ne l'avais envisagé au départ et que plusieurs des exemples mentionnés plus haut (difficulté à s'organiser lors du travail individuel ou en équipe, etc.) relèveraient peut-être davantage de l'efficacité des méthodes de travail, du degré d'attention des élèves ou encore de l'étendue de leur mémoire à court et à moyen terme, de leur capacité de lecture ou d'un manque de sens des responsabilités que de l'autonomie à probablement parler. Ces hypothèses proviennent du fait que la littérature propose certaines pistes pour développer l'autonomie des élèves et, malgré le fait que les enseignantes les mettent en application, il semblerait que ces pistes soient inefficaces. Elles proviennent également de notre définition du concept d'autonomie, qui m'est apparu beaucoup plus vaste et englober des compétences beaucoup plus larges que le simple fait d'être capable de faire son travail tout seul.

Il n'en reste pas moins que le développement de l'autonomie est un objectif visé par notre système d'éducation, dans la mesure où l'autonomie est censée avoir non seulement une incidence positive sur le parcours scolaire de l'élève, mais aussi des répercussions à long terme sur son intégration sociale et professionnelle. Compte tenu par ailleurs de la classe et de la province dans laquelle je suis appelée à enseigner, je souhaite répondre à la question de recherche spécifique suivante : les enseignantes du deuxième cycle du primaire utilisent-elles des stratégies propices au développement de l'autonomie de leurs élèves?

Pour répondre à cette question, je poursuivrai trois objectifs spécifiques :

- 1) Décrire la façon dont les enseignantes qui composent notre échantillon conçoivent le concept d'autonomie appliqué à leurs élèves.
- 2) Identifier les moyens utilisés par ces enseignantes pour favoriser le développement de l'autonomie chez leurs élèves.
- 3) Identifier les effets des moyens utilisés aux dires de ces enseignantes.

## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **LA MÉTHODOLOGIE**

La méthodologie présentée ci-dessous s'inscrit dans une approche qualitative, dans la mesure où elle vise à mieux comprendre le phénomène à l'étude. Ainsi, je ne tenterai pas de constituer un échantillon représentatif ni de vérifier une quelconque hypothèse, mais chercherai plutôt à mieux expliciter la question de l'autonomie des élèves du point de vue d'enseignantes du deuxième cycle du primaire.

#### **1. L'ÉCHANTILLON**

L'échantillon est composé de cinq enseignantes et d'une orthopédagogue de la commission scolaire des Trois-Lacs, située à l'ouest de Montréal. Comme notre recherche cible plus particulièrement les élèves du deuxième cycle, seules des enseignantes de classes de ce niveau ont été consultées. Elles ont été sollicitées directement et ont accepté volontairement de participer en remplissant le formulaire de consentement (voir l'annexe B). Ce sont des femmes qui ont de 3 à 25 ans d'expérience en enseignement, choisies parce qu'elles ont différentes expériences de travail et sont donc susceptibles d'avoir une vision différente du concept d'autonomie. Par contre, il ne faut pas oublier que la représentativité n'est pas un critère dans le choix du groupe focus (Patriciu, 2006), soit de l'instrument que j'ai choisi pour recueillir nos données.

#### **2. LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES**

L'instrument de collecte de données utilisé ici est le groupe focus. En effet, le groupe focus est une méthode de collecte et d'analyse de données pertinente pour cette étude, puisqu'il repose sur l'échange entre les membres du groupe, cet échange ayant lieu autour de thèmes proposés par le chercheur, qui agit comme modérateur. (Morgan, 1997) et suscite une réflexion partagée autour de ces thèmes. Il est d'autant plus de mise qu'il « permet à la fois l'exploration des logiques des acteurs et l'identification des résultats pratiques de ces logiques. » (Patriciu, 2006, p.67)



Mon intention était de faire un seul groupe focus avec les différentes personnes composant mon échantillon afin de recueillir leurs définitions de l'autonomie, d'identifier les stratégies qu'elles utilisent en classe et les effets de celles-ci. Toutefois, il m'a fallu faire deux rencontres compte tenu de l'emploi du temps et de la disponibilité des enseignantes. J'ai d'abord fait un essai avec un seul enseignant afin de juger de la pertinence de mes questions et de me familiariser avec les techniques d'animation d'une discussion. Je n'ai pas tenu compte des réponses données par cet enseignant dans les résultats qui seront présentés au chapitre IV de cet essai, mais le *verbatim* de cette entrevue m'a permis d'améliorer mes techniques d'entrevue (écoute, questions, reformulation, etc.).

### 3. PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES

J'ai rencontré un premier groupe de deux enseignantes dans le salon du personnel de l'école pendant les heures de classe et le second, composé de trois enseignantes et d'une orthopédagogue, à mon domicile en soirée. Ces rencontres ont eu lieu le même jour, soit le 10 février 2011. La première discussion a duré environ 40 minutes et la seconde approximativement une heure trente.. Elles ont été enregistrées dans un ordinateur portable à l'aide du logiciel Audacity et d'un microphone dans le but de faciliter la transcription des données. Les enseignantes ont signé le formulaire de consentement avant de débiter la discussion.

### 4. ANALYSE DES DONNÉES

Pour atteindre l'objectif 1, qui consiste à décrire la façon dont les enseignantes conçoivent le concept d'autonomie, j'ai relevé dans le chapitre II, consacré au cadre conceptuel de cet essai, tous les éléments liés à l'autonomie des élèves en contexte scolaire, puis les ai consignés dans un document Word. J'ai ensuite attribué un code de couleur (à l'aide du surligneur dans Word) ou de typographie (gras, souligné, italique, caractère 14...) à chacune des catégories d'éléments identifiées dans le cadre conceptuel. Par exemple, j'ai associé l'élément Capacité à se débrouiller seul à la couleur bourgogne. Comme il y avait

beaucoup d'éléments à considérer, j'en suis venue à manquer de surligneur dans le logiciel Word. J'ai donc souligné certains éléments et en ai mis d'autres en italiques ou en caractères gras, par exemple. Au cours de l'analyse des *verbatim*s, il m'est apparu que les enseignantes mentionnaient certains thèmes liés à l'autonomie mais non mentionnés dans les articles théoriques et empiriques recensés, de sorte que je les ai ajoutés et leur ai attribué de nouveaux codes de couleur ou de typographie.

Simultanément, les passages surlignés ou dont la typographie a été modifiée conformément au code établi ont été copiés et collés dans la grille d'analyse à l'aide de des options « Copier » et « Coller » du logiciel Word. Chaque citation a été identifiée par les initiales de la personne qui a tenu les propos afin de savoir de quel *verbatim* la citation provenait. Lorsqu'un extrait allait à deux endroits dans la grille, un commentaire était inséré nommant l'autre catégorie dans laquelle l'extrait pouvait aussi se placer. J'ai enfin regroupé tous ces aspects de l'autonomie dans la grille qui figure au tableau 3, page suivante.

Le choix de travailler directement dans les versions électroniques repose sur un souci d'efficacité et de respect de l'environnement : pas de feuilles à imprimer, pas de crayons surligneurs à utiliser, pas de feuilles à manipuler, à organiser et aussi, la possibilité d'envoyer la grille à par courriel afin d'obtenir une rétroaction sur ma façon de procéder.

Les résultats de mon analyse feront l'objet du prochain chapitre.

Tableau 3

Grille conceptuelle et émergente d'analyse des *verbatim*s

Thèmes	Auteur(s)
<b>1. Définition de l'autonomie comparée</b>	Conseil supérieur de l'Éducation, 1992; Portine, 1998
1.1 Capacité à se débrouiller seul	
1.2 Capacité à aller chercher l'aide nécessaire	Portine, 1998; Pintrich et Zusho, 2002
1.3 Capacité de l'élève de se prendre en charge	Conseil supérieur de l'Éducation, 1992; Morin et Brief, 1995; Portine, 1998; Legendre, 2005; Meirieu, s.d.
1.4 Se développe	Conseil supérieur de l'Éducation, 1992; Morin et Brief, 1995; Hoffmans-Gosset, 1996 ; Portine, 1998
1.5 Capacité à respecter les consignes	Brunot et Grosjean, 1999; Reeve et Jang 2006
1.6 L'impact de la motivation sur l'autonomie	Brunot et Grosjean, 1999
1.7 Identification de son incompréhension	Brunot et Grosjean, 1999
1.8 Travail d'équipe/interactions/ Il saurait ce dont il a besoin et ce qu'il attend des autres	Morin et Brief, 1995; Brunot et Grosjean, 1999
1.9 Organisation, n'hésiterait pas à faire des essais et s'ajusterait au besoin.	Brunot et Grosjean, 1999
1.10 Approches variées en fonction de la tâche à réaliser et aurait le souci de son enrichissement personnel	Brunot et Grosjean, 1999; Legendre, 2005
1.11 Jugement	Brunot et Grosjean, 1999; Caudron, 2001
1.12 Stratégies/métacognition	Flavell, 1976; Zimmerman, 1989; Morin et Brief, 1995; Winne et Hadwin, 1998; Pintrich et Zusho, 2002
<b>2. Rôle de l'enseignante</b>	
2.1 Rôle de l'enseignante (liste des comportements soutenant ou non l'autonomie de l'élève)	Reeve et Jang, 2006
2.2 Rôle de l'enseignante	Éléments qui ont émergé à la lecture des <i>verbatim</i> s
<b>3. Éléments influençant le développement de l'autonomie</b>	
3.1 L'efficacité	Suggéré par le groupe focus
3.2 La confiance	Suggéré par le groupe focus
3.3 La persévérance	Suggéré par le groupe focus
3.4 La maison/rôle des parents	Suggéré par le groupe focus

## QUATRIÈME CHAPITRE

### LES RÉSULTATS

Avant d'enchaîner avec les résultats, rappelons notre question de recherche : les enseignantes du deuxième cycle du primaire utilisent-elles des stratégies propices au développement de l'autonomie de leurs élèves? Pour répondre à cette question, il m'a d'abord fallu comprendre comment les enseignantes définissent et conçoivent le concept d'autonomie (section 4.1), puis explorer avec elles les moyens mis en place pour favoriser une telle autonomie chez leurs élèves (section 4.2) et terminer par l'analyse des effets de ces moyens selon les enseignantes (section 4.3).

#### 1. LES DÉFINITIONS DE L'AUTONOMIE DES ENSEIGNANTES COMPARÉES À LA LITTÉRATURE

Commençons par rappeler le premier objectif poursuivi, soit définir ce qu'est l'autonomie selon les enseignantes qui composent notre échantillon. Afin d'élaborer cette définition, je me suis basée sur plusieurs critères provenant du cadre conceptuel. Je nommerai chacun des critères retenus et préciserai les propos des enseignantes à leur égard.

Avant de nommer et expliquer ces critères, j'expliquerai pourquoi j'ai décidé de mettre certains éléments de côté. En raison de l'abondance des éléments présents dans les *verbatim* et de l'imprécision de certaines définitions, j'ai cru bon d'écarter de la grille d'analyse celles qui n'étaient pas spécifiques à l'éducation, telles les définitions du Larousse (2010) et Rawls (1985). Comme l'échantillon était composé d'enseignantes du deuxième cycle et que les comportements mentionnés dans le processus d'autonomisation de Morin (1997) sont difficilement observables par des enseignantes du deuxième cycle puisqu'ils s'appliquent surtout à des élèves du préscolaire, je les ai également écartés ce processus. Comme les trois aspects de l'autonomie présents dans la définition de Meirieu sont difficilement observables, ils ont été écartés pour cette raison.

Les différentes sections ci-dessous correspondent aux différents éléments de la grille conceptuelle élaborée pour analyser les *verbatim* et de la grille qui a émergé au fil de ma lecture.

### **1.1 Capacité à se débrouiller seul**

A priori, la majorité des enseignants pensent qu'être autonome signifie se débrouiller seul. (Portine, 1998). J'ai donc inclus cet élément dans la grille d'analyse pour vérifier sa véracité au sein de mon échantillon. Comme les cinq enseignantes rencontrées ont mentionné cet aspect comme faisant partie intégrante de l'autonomie de l'élève, je peux avancer que cette idée préconçue se retrouve chez les enseignantes rencontrées. Pour les enseignantes rencontrées, cet aspect est essentiel, au centre de leur définition. En réponse à une question de ma part, elles ajoutent pour la plupart que « c'est plus vaste que ça », mais en réalité, elles reviennent spontanément à la capacité de se débrouiller. Dans les sections Capacité à aller chercher de l'aide, L'utilisation de stratégies et de la métacognition, L'importance du travail d'équipe et des interactions sociales dans le développement de l'autonomie, il est possible de constater qu'elles affirment qu'être autonome, c'est se débrouiller en utilisant de façon séquentielle : les outils mis à leur disposition, leurs pairs et leur enseignante.

Une enseignante est même allée plus loin en affirmant que : « [qu'un élève en difficulté] va s'en sortir parce qu'il est autonome et débrouillard dans la vie et tu sais qu'il va s'en sortir. » Donc ici, le fait de se débrouiller va au-delà du contexte scolaire.

### **1.2 Capacité à aller chercher l'aide nécessaire**

Brunot et Grosjean (1999) mentionnent que de reconnaître que l'on a besoin d'aide et d'aller la chercher fait partie du développement de l'autonomie. Le concept de zone proximale de développement proposé par Vygotski (1985) nous rappelle aussi que l'aide d'autrui est nécessaire pour réaliser des apprentissages. Cet aspect est l'un des plus souvent évoqués par les enseignantes. Pour elles, l'aide nécessaire se traduit de plusieurs façons.

Tout d'abord, plusieurs enseignantes ont parlé de différents paliers d'aide. Les propos d'une enseignante résument bien ce qui est ressorti de leur conception :

Il y a tout un escalier de choses que tu peux faire : te référer aux outils de la classe, demander, par exemple, à ton pair avec qui t'es en dyade si c'est une activité d'équipe ou quelque chose comme ça avant de finir par le dernier échelon; c'est aller voir l'enseignante.

Toutes les enseignantes ont affirmé que le premier endroit où aller chercher de l'aide était soit dans les procéduriers qu'elles fournissaient aux élèves soit sur les affiches disposées sur les murs de la classe. Si l'élève ne reçoit pas l'aide escomptée, il peut demander à un pair, ce qu'une enseignante exprime ainsi : « Tu peux mettre des élèves en dyade pour avoir un espèce d'ange gardien ». Toutes s'entendent en outre pour dire que l'enseignante demeure l'ultime aide, que pour y accéder, il faut être passé par les autres formes d'aide :

Dans l'enseignement du vocabulaire, la dernière personne que j'ai le droit d'aller consulter c'est un adulte ou un enseignant qui est présent.[...] Dans l'enseignement des stratégies de lecture, la dernière étape, c'est « je consulte mon enseignante ».

Cette procédure a pour but d'amener l'élève à se débrouiller, pas nécessairement seul comme la préconception de Portine le supposait, mais elle nous ramène tout de même à la débrouillardise de l'élève, qui, pour être considéré autonome par les enseignantes rencontrées, ne doit se référer à l'adulte qu'en dernier ressort.. Elles ont aussi expliqué que leur aide se résumait à deux choses, à savoir questionner l'élève sur ce qu'il pourrait faire : « Ils me posent une question. Je leur réponds : " Où penses-tu que tu pourrais trouver ta réponse? " » ou lui donner des pistes pour qu'il trouve une solution lui-même : « Ben à ce moment-là, j'avais lui donner des pistes pour qu'il puisse résoudre la suite du problème. »

Pour les élèves éprouvant des difficultés, deux enseignantes ont mentionné avoir recours à un aide-mémoire qu'elle colle sur ou dans le bureau de l'élève selon les besoins. Une des deux enseignantes a expliqué : « [Ne pas] faire ça de façon punitive, puis de s'en



servir comme aide-mémoire, de l'amener à être autonome dans autonomie là.» Une enseignante a aussi mentionné qu'elle plaçait les élèves ayant plus souvent besoin d'aide près de son bureau « pour pouvoir intervenir plus. »

Vers la fin de la discussion dans le deuxième groupe focus, une enseignante a nuancé ses propos. Elle avait commencé en disant qu'un élève autonome était un élève qui « [devait être] capable aussi d'avoir certaines stratégies pour se débrouiller au lieu de toujours venir à côté ». On remarque que la débrouillardise est encore et toujours présente dans le discours de cette enseignante, ce qui fait écho aux propos de Portine (1998). Au fil de la discussion, elle s'est rendu compte que la demande d'aide ne voulait pas nécessairement dire que l'élève n'était pas autonome mais qu'elle pouvait relever d'un autre besoin : « il vient chercher de l'attention ».

En résumé, les enseignantes affirment qu'une demande d'aide peut être légitime si elle amène l'élève à se débrouiller. De plus, les enseignantes considèrent que le fait de demander de l'aide n'est pas synonyme de manque d'autonomie. Par contre, elles estiment qu'elles ne doivent pas être l'unique source consultée, voire qu'elles doivent en fait être consultée en dernier lieu, le recours à d'autres ressources semblant être une forme d'autonomie, bien que ceci n'ait pas explicitement été mentionné.

### **1.3 Capacité de l'élève à se prendre en charge**

Pour être qualifié d'autonome, un élève doit agir par lui-même, être maître de soi-même, se conduire. (Conseil supérieur de l'Éducation, 1992; Legendre, 2005; Meirieu, s.d.). Pour s'approprier son environnement, construire sa réalité, l'enfant met en place des stratégies. (Morin et Brief, 1995) Un élève autonome serait aussi un élève qui mettrait en œuvre un projet d'action et qui gérerait sa réalisation (Portine, 1998). Pour Winne et Hadwin (1998), cet aspect est une évidence. La totalité de leur modèle d'autorégulation des apprentissages repose sur la prise en charge par l'élève non seulement des apprentissages

en tant que tel, mais aussi des processus et stratégies utilisés afin de réaliser lesdits apprentissages.

Or, les enseignantes consultées n'ont que très peu mentionné cet aspect de l'autonomie. L'une d'entre elles l'a mentionné une seule fois en parlant des feuilles à prendre pour commander les repas chauds. C'est donc dire qu'ici la prise en charge ne concerne même pas les apprentissages. Une autre enseignante a mentionné utiliser le conseil de coopération, qui consiste en une réunion de groupe généralement hebdomadaire où les élèves soulignent les bons et les moins bons coups de leurs pairs, mais aussi ce qui va bien ou moins bien dans le fonctionnement de la classe, parce que : « Ça les fait conscientiser au fait que, comme tu disais tantôt, on forme une société et on rencontre des choses, des problèmes en groupe, faut trouver aussi des solutions en groupe, c'est pas juste à moi qu'appartient la solution. C'est pas moi qui détiens la science infuse toujours là. »

Ici, on voit la première différence importante entre la littérature scientifique et la pratique enseignante. Pour Winne et Hadwin (1998), la capacité pour l'élève de se prendre en charge est capitale, puisque, si l'élève ne le fait pas, il ne passera pas par les autres phases du modèle et ses apprentissages ne seront pas autorégulés. En fait, les apprentissages de l'élève qui ne se prend pas en charge seront régulés par l'adulte qui lui enseigne. Se peut-il que cet aspect soit plutôt absent du discours des enseignantes parce que leur définition de l'autonomie se résume à la débrouillardise de l'élève?

#### **1.4 Capacité à s'organiser, à faire des essais et s'ajuster au besoin.**

Brunot et Grosjean (1999) soutiennent qu'un élève autonome est un élève qui cherche à s'organiser, n'hésite pas à faire des essais et s'ajuste au besoin. J'ai placé l'aspect capacité à s'organiser, à faire des essais et à s'ajuster au besoin à la suite de capacité de l'élève de se prendre en charge puisque ces deux aspects sont liés. La capacité à s'organiser, à faire des essais et à s'ajuster au besoin fait partie intégrante du modèle d'autorégulation des apprentissages de Winne et Hadwin (1998). Les deux premières



phases du modèle (définir la tâche puis planifier la tâche) font appel à la capacité à s'organiser. La troisième phase (mise en place de ce qui a été planifié) consiste à faire des essais et la dernière phase (adaptation) à s'ajuster si nécessaire.

Cet aspect a été peu traité par les participantes, mais l'exemple apporté a reçu une approbation chaleureuse de leur part. Avant de présenter cet exemple, voyons ce qui a été mentionné au sujet de l'organisation. Tout d'abord, une enseignante a mentionné que pour être autonome, l'élève devait « voir à avoir tout son matériel ». Une autre enseignante a mentionné qu'elle « essaie d'envoyer [les élèves] comme essayer [de trouver la solution]. » Ces deux aspects de l'autonomie sont liés à l'adoption de méthodes de travail efficaces. L'enseignante ayant reçu l'approbation chaleureuse du reste de l'échantillon - son exemple a même été repris plus loin au cours de la discussion - a mentionné que, pour elle, au-delà du cadre scolaire, les élèves autonomes :

savent trouver des solutions pour leurs problèmes. Par exemple, un enfant qui aurait brisé quelque chose qui vient me voir pour me dire qu'il aurait besoin de papier collant pour le réparer. Ils vont trouver des idées par eux-mêmes. Pour moi, ça, c'est un grand signe d'autonomie.

Ici, l'élève a un problème, fait un essai et résout son problème. Selon Brunot et Grosjean (1999), faire des essais afin de résoudre un problème est un des aspects nécessaires pour qu'un élève soit considéré autonome. Selon Winne et Hadwin (1998), faire un ou des essais dans le but de résoudre un problème fait partie intégrante des processus nécessaires à l'apprentissage autorégulé.

Bien que peu traité spontanément, cet aspect de l'autonomie a été repris plus tard au fil de la discussion, ce qui indique qu'il n'est pas banal aux yeux des enseignantes. Ainsi, trois d'entre elles ont souligné qu'un élève autonome est un élève qui sait planifier et se procurer le matériel dont il a besoin, mais surtout qui fait des tentatives pour résoudre un problème autant scolaire que non scolaire. Ici, encore, le fait que cet aspect de l'autonomie fasse relativement peu partie des préoccupations des enseignantes, pourrait s'expliquer par le fait que ces dernières confondent « autonomie » et « débrouillardise ».

### **1.5 Capacité d'adopter des approches variées en fonction de la tâche à réaliser et à se soucier de son enrichissement personnel**

Brunot et Grosjean (1999) spécifient que pour être considéré autonome, l'élève doit adopter des approches variées en fonction de la tâche à réaliser. Ils ajoutent que l'élève autonome en est un qui se soucie de son enrichissement personnel. Selon Winne et Hadwin (1998), pour apprendre l'élève doit répertorier toutes les approches pouvant être utilisées et choisir celles qui seront pertinentes à la situation.

La seule enseignante à évoquer l'idée de l'enrichissement personnel enseigne dans une classe multi-niveaux ce qui veut dire que sa classe est composée d'élèves moyens-forts jugés autonomes par leur enseignante de l'année précédente. Il semble donc que cette notion soit plus proche de sa réalité. Voici ce qu'elle avait à en dire :

L'autonomie, je vais la remarquer quand ils sont capables de faire leurs tâches, mais ils savent après ce qu'ils doivent entreprendre. Donc, ça ne s'arrête pas à « Merci, bonsoir, j'ai fait ma tâche. » Ça va plus loin que ça, ça va à « J'ai besoin de savoir qu'est-ce que je vais faire après » sans dire « Qu'est-ce que je fais?

Pour elle, le fait d'être proactif, de savoir quoi faire en tout temps est un signe d'autonomie chez ses élèves. Il est possible que le contexte de sa classe l'ait incitée à souligner le besoin de proactivité, jugé moins nécessaires par les autres enseignantes, pour qui cette aptitude est moins nécessaire.

Au niveau des approches variées en fonction de la tâche, deux enseignantes ont affirmé que les élèves autonomes l'étaient, nonobstant leurs résultats scolaires, lorsqu'ils étaient capables de varier leurs approches dans le but de résoudre un problème, de régler une situation.

Ce sont des élèves débrouillards. On dirait qu'ils ne sont pas nécessairement académiquement forts en maths, en français, mais supposons que tu fais quelque chose en sciences, on va plus le voir parce que des fois faut qu'ils fabriquent des choses et ce sont des enfants qui vont beaucoup se questionner.

Ils vont trouver des solutions qu'on n'aurait pas nécessairement pensées. Ça va être aussi les enfants qui vont venir nous voir parce qu'ils [veulent réparer] quelque chose de brisé.

C'est des élèves qui sont plus aptes à la résolution de problème et pas juste en mathématiques, là j' parle. Mais vraiment, ils rencontrent un problème, « Qu'est-ce que je fais? » Ils vont être capables de se dire même s'ils n'arrivent peut-être pas la bonne solution, il va être capable de se dire « bon ben, j'ai différentes propositions qui se présentent à moi. »

On remarque ici aussi l'évocation de la débrouillardise dans la définition de l'élève. Pour une autre enseignante, un élève est autonome lorsqu'il varie son intervention en fonction de la situation.

L'enfant qui [...] blesse un autre élève et qui va de lui-même trouver une solution pour s'excuser. Pour moi, ça, c'est vraiment de l'autonomie. Quand il est capable de lui-même de résoudre un de ses problèmes sans [moi].

En somme, a-t-elle ajouté, c'est: « être capable de faire la tâche jusqu'au bout ou sinon trouver les moyens pour y arriver. » ... c'est-à-dire de « se débrouiller ». Mais aussi, trouver les moyens pour y arriver consiste à adapter son approche en fonction de la situation présente.

Pour une autre enseignante, un élève autonome est un élève qui transfère certains apprentissages afin de varier ses approches en fonction de la situation qui se présente à lui qu'elle soit scolaire ou non : « faut qu'il soit capable de se faire un certain transfert, autant pour la résolution de conflits, pour la résolution d'un petit problème qu'il va rencontrer, un lacet qui est déchiré, n'importe quoi... » Elle estime en outre qu'un élève autonome doit avoir un certain répertoire d'approches ou du moins qu'il se questionne afin de choisir l'approche appropriée à la situation : « C'est aussi d'apprendre à " ben si j'rencontre des embûches en général, qu'est-ce que j'vais faire? " C'est d'essayer de se trouver des solutions. » On peut voir dans ce troisième extrait qu'elle insiste vraiment sur l'importance de posséder un répertoire d'approches, d'« options » :

Mais faut qu'ils sachent les options qui s'offrent à eux. « Dans telle situation, voici ce que tu peux faire. Voici les options qui s'offrent à toi. » À partir de là, « qu'est-ce que tu vas mettre en place? Qu'est-ce que tu vas choisir pour y arriver? » Faut qu'ils sachent on part de où et on t'amène où et pourquoi faut que tu t'en ailles là. Qu'ils sachent qu'est-ce qu'ils ont à faire. Ben là, après ça, « tu peux faire ça de telle, telle, telle façon. Vas-y! Expérimente! Après ça, on peut en parler, voir qu'est-ce qui a été facile, qu'est-ce qui a été difficile... Là, c'est là que ça nourrit, pis qu'après ça quand ça se reproduit, là, on est mieux outillé si on a écouté pis qu'on a été réceptif, là.

La généralisation de stratégies ou d'apprentissages à des fins de transfert à une autre situation et la création par l'élève d'une liste de stratégies potentielles pouvant être utilisées se rattachent au modèle de Winne et Hadwin (1998). Pour Winne et Hadwin (1998), l'élève déploie plusieurs stratégies afin de trouver les informations requises par la situation d'apprentissage. Afin de déployer des stratégies, l'élève doit préalablement avoir une banque de stratégies à laquelle se référer en cours d'apprentissage. Ses stratégies peuvent être proposées par l'enseignante, avoir été essayées par l'élève qui les a jugées efficaces dans certains contextes. Dans le modèle de Winne et Hadwin (1998), les élèves évaluent non seulement les objets d'apprentissage, mais aussi les façons de faire mises en œuvre afin d'effectuer ces apprentissages. C'est à ce moment que l'élève juge les stratégies qu'il a mis en œuvre et qu'il voit les possibilités d'utilisation à l'avenir.

La capacité d'adopter des approches variées me semble en lien avec l'importance du travail d'équipe et des interactions sociales dans le développement de l'autonomie, que nous verrons plus tard, car, pour que l'élève ait un répertoire d'approches variées, il doit être en interaction avec l'enseignante en premier lieu puisque c'est généralement de cette dernière qu'il apprend les moyens à mettre en place. Cette interaction fait qu'il se réajuste et développe son autonomie.

Pour être considéré comme autonome par les participantes, un élève doit utiliser l'approche appropriée au moment opportun. Selon le contexte, la prise en charge par l'élève de son enrichissement personnel, c'est-à-dire savoir ce qu'il doit faire une fois son travail terminé, peut être un facteur qui permettrait de définir son niveau d'autonomie.

## 1.6 Capacité à exercer son jugement

Brunot et Grosjean (1999) mentionnent qu'un élève autonome est capable d'exercer son jugement. Le cadre conceptuel proposé au chapitre II ne comprend pas d'exemples précis rapportés par d'autres auteurs, mais en reprenant les propos de certains auteurs je peux extrapoler. Par exemple, le Conseil supérieur de l'Éducation (1992) avance que, pour être qualifié d'autonome, un élève doit agir par lui-même et être maître de soi-même. Morin et Brief (1995) affirment, pour leur part, que pour s'approprier son environnement, construire sa réalité, l'enfant met en place des stratégies. Portine (1998) mentionne qu'un élève autonome serait aussi un élève qui mettrait en œuvre un projet d'action et qui gérerait sa réalisation. Pour arriver à se conduire, s'approprier son environnement et gérer la réalisation d'un projet d'action, l'élève doit exercer son jugement et faire les bons choix au moment opportun. Il semble donc que le Conseil supérieur de l'Éducation (1992), Morin et Brief (1995) ainsi que Portine (1998) incluent cet aspect sans le nommer. Winne et Hadwin (1998) ne nomment pas le jugement non plus, mais un élève ne peut parcourir les différentes phases de leur modèle sans utiliser leur jugement. Par exemple, la phase de planification demande à ce que l'élève fasse des choix quant aux façons de faire. La phase d'évaluation demande à ce que l'élève réfléchisse sur ses façons de faire et les ajuste au besoin. Ainsi, l'autorégulation des apprentissages passe par l'autonomie de l'élève.

Selon les enseignantes rencontrées, pour être autonome, l'élève doit se poser des questions afin de développer son jugement. Une enseignante l'explique par la négative, donc pour expliquer ce qui est non autonome chez un élève : « Sauf qu'il y en a qui n'ont pas le jugement de savoir " Est-ce que c'est vraiment important? Est-ce c'est quelque chose qu'il y a juste mon enseignante qui peut m'aider à trouver la réponse?" »

Aussi, une autre enseignante a donné des exemples où le jugement de l'élève est une manifestation d'autonomie :

Un enfant qui vient me voir pis qui me dit : « Je remarque qu'en ce moment, on travaille en équipe, est-ce que je peux aller à la toilette? » Parce qu'il sait que

j'ai établi avec eux que pendant que j'donne des explications, c'est pas le meilleur moment. Donc, s'il est capable de juger quand c'est mieux de faire certaines choses, par exemple, de pas aller tailler son crayon quand je suis en train de donner des explications ou qu'un autre enfant est en train de faire un oral ou des choses comme ça, ça, pour moi, c'est un signe d'autonomie.

Donc, pour elle, un élève serait autonome s'il se demande si le geste qu'il s'apprête à poser est posé au moment opportun, donc si son jugement est à point.

Une autre enseignante a abordé le jugement de façon différente :

Aussi, ce que j'essaie beaucoup de développer avec eux c'est le jugement. Donc quand on corrige quelque chose pis on vient de dire une réponse et [que l'élève] lève la main pour dire une réponse semblable. Je leur dis toujours quand on fait ça « Ok, là c'est une question avec plusieurs réponses. Donc fais attention que je ne dise pas "jugement" » parce qu'ils perdent des points si [je le leur dis.] « Il faut que tu consultes ton voisin avant. » Là, je dis : « Ok, est-ce que t'es vraiment sûr que, là, t'as besoin de me poser cette question-là? » Là, il regarde le voisin. « Ok, qu'est-ce t'en penses? » « Oui, c'est correct. Lève pas ta main, tu dis la même chose ».

Dans cet exemple, l'élève doit avoir recours à son jugement pour trouver la réponse à une question. Une enseignante a eu l'approbation du reste du groupe focus en mentionnant que : « l'autonomie [ce n'est pas vraiment] celui qui vient pas te poser de questions, l'autonomie c'est quand il ne vient pas te poser des questions qu'il n'a pas besoin de venir te [poser]. »

Donc, dans une certaine mesure, ces propos vont dans le même sens que ce qui a été abordé dans la section 1.2 qui traite de la capacité à aller chercher l'aide nécessaire. Pour être autonome, l'élève doit utiliser son jugement en se posant les questions nécessaires à l'élaboration du plan des moyens qu'il mettra en place pour trouver la solution appropriée.

Une enseignante va même plus loin en sortant du cadre scolaire dans les propos suivants :



Souvent, je réfère à des exemples concrets dans ma vie à moi. Je leur dis : « Par exemple, si je ne fais pas ma lumière pis qu'il y a un policier, ben, il va m'arrêter. Ça se peut que le policier ne me voie pas ou même qu'il n'y en ait pas, pis que j'aie pas de ticket, mais si j'en ai un, va falloir que je l'assume. Donc toi, si je t'ai vu, ça se peut que je t'aie pas vu pis j'vois pas tout le monde pis je veux pas nécessairement par exemple qu'ils deviennent tous porte-paniers parce qu'il y a une règle dans la classe. » Mais c'est ça aussi, être capable de comprendre ces choses-là pis de développer leur esprit pour qu'ils en viennent à devenir des citoyens.

Par cet extrait, l'enseignante montre que pour elle l'importance du jugement dans le développement dépasse largement le cadre scolaire.

Donc, tout comme pour Brunot et Grosjean (1999) ainsi que pour Caudron (2001), le jugement est un critère retenu par les enseignantes de mon échantillon. Pour contribuer à développer le jugement de leurs élèves, elles recourent d'ailleurs au questionnement. Questionner l'élève pour l'amener à développer son jugement est un excellent point de départ dans le processus visant à amener l'élève à autoréguler ses apprentissages. Par contre, le modèle de Winne et Hadwin (1998) va plus encore plus loin en posant que, pour passer à travers les différentes phases du modèle, les élèves doivent constamment se questionner sur ce qu'ils apprennent, mais surtout sur les moyens qu'ils mettent en place pour réaliser ces apprentissages. Le suivi métacognitif est le fil conducteur du modèle et pour faire le suivi métacognitif, l'élève doit se poser les bonnes questions et exercer son jugement afin de faire des choix éclairés. Le questionnement n'est donc pas réservé à l'enseignante, mais doit aussi faire partie des stratégies de l'élève.

### **1.7 Capacité à respecter les consignes**

Brunot et Grosjean (1999) mentionnent qu'un élève autonome est un élève qui serait attentif aux consignes et les percevrait comme des aides tandis que Reeve et Jang (2006) soulignent qu'une enseignante ayant tendance à soutenir l'autonomie de ses élèves leur donne des indices. Les élèves qui cherchent des solutions doivent donc être attentifs aux consignes données par l'enseignante.

L'autonomie, selon les membres de l'échantillon, c'est que l'élève fasse : « ce qu'il a à faire quand c'est le temps de le faire. »

Qu'une fois qu'une routine est établie, dans le cadre d'une routine et en connaissance des attentes de l'enseignante, qu'un élève soit capable de lui-même de faire les choses, sans que je sois obligée de répéter ce que j'attends de lui.

Un élève autonome qui est capable de se mettre à la tâche quand je viens de lui dire... Par exemple, je lui donne des explications générales, je donne un exercice après. Il va être capable de se mettre à la tâche et de savoir quoi faire. Pis s'il termine, il va savoir quoi faire parce que dans mon système de classe, il y a certains trucs qu'il peut faire.

Je pense qu'on peut facilement s'attendre à ce que l'enfant suive, écoute les consignes, soit capable de les répéter dans ses mots.

Donc, tout comme Brunot et Grosjean (1999) l'affirment, les enseignantes consultées considèrent que le fait que d'être attentif aux consignes données par l'enseignante et de suivre ces consignes est un signe important d'autonomie chez les élèves. Toutefois, dans ces extraits, les enseignantes ne parlent pas explicitement de la nécessité de se débrouiller seul, mais plutôt de faire seul ce qui est demandé, ce qui paraît être pratiquement la même chose.

## **1.8 Capacité à identifier son incompréhension**

Toujours selon Brunot et Grosjean (1999), un élève autonome identifie ce qu'il ne comprend pas et perçoit l'enseignante comme une personne-ressource. De la même façon, dans le modèle de Winne et Hadwin (1998), l'élève doit être capable d'identifier son incompréhension pour apprendre de façon autonome. Lors des troisième et quatrième phases du modèle, ces auteurs avancent en effet que l'élève doit mettre des stratégies en place (troisième phase) et les réajuster au besoin (quatrième phase). Or, pour réajuster une stratégie de façon efficace, il faut que l'élève sache exactement où l'incompréhension subsiste.



L'identification de l'incompréhension n'est pas un aspect fondamental pour les enseignantes puisqu'il a été mentionné dans un seul groupe focus. Par contre, pour celles qui l'ont mentionné, inculquer à l'élève l'identification de l'élément au cœur de son incompréhension faisait partie intégrante de leur enseignement.

Prendre le temps de lire une consigne, la comprendre. Les enfants ouvrent leur livre, regarde un petit peu et disent : « J'comprends pas ! » Mais ils n'ont pas pris le temps de lire, de comprendre, de se poser des questions au moment de le faire. [...] Puis, souvent ils vont dire : « Ben, j'comprends rien ! » Ils ne se rendent pas compte qu'il y a une partie qui comprennent, une partie qu'ils ne comprennent pas. Fait que quand ils ne peuvent pas te dire ce qu'ils ne comprennent pas... « Ok, dis-moi ce que tu comprends. » Pis, à partir de là...

Une autre enseignante explique ce qui suit :

Je leur dis : « Ben là, dis-moi à quel endroit ou qu'est-ce que tu ne comprends pas spécifiquement? Développe ton attitude de chercheur ! » Et par le fait même, on développe une attitude face à, la tolérance face à l'ambiguïté. Parce que ça, c'est très, très difficile pour les enfants d'accepter de ne pas avoir une réponse immédiate, être obligés de cerner ce qui n'est pas compris parce que souvent, dans une question ou dans un procédurier, il y a un élément, ça se peut pas qu'on comprenne pas tout parce qu'on donne des procéduriers qui sont généralement compréhensibles des enfants. Alors là, on voit des enfants bouter [...]. À cerner l'élément qui est non compris et donc d'accepter que la prochaine fois, j'vais fournir un effort supplémentaire ou j'vais d'abord cerner ce que je ne comprends pas avant d'aller voir mon enseignante.

Donc, pour ces enseignantes, si l'élève n'essaie pas ou n'arrive pas à identifier la source de son incompréhension, c'est un signe d'absence d'autonomie que l'élève qui vient les voir sans connaître la source de son incompréhension y va parce qu'il « [n'a] pas pris le temps [de chercher la source] ».

### **1.9 L'utilisation de stratégies et de la métacognition**

Morin et Brief, (1995) soutiennent que pour s'approprier son environnement, construire sa réalité, l'enfant met en place des stratégies. Flavell (1976), Zimmerman (1989), Winne et Hadwin (1998) ainsi que Pintrich et Zusho (2002) affirment que pour

qu'il y ait des apprentissages durables, il doit y avoir métacognition. Pour que l'élève généralise ses pratiques, ses stratégies, il doit réfléchir sur celles-ci afin de ne garder que celles qui sont efficaces pour une situation donnée.

Toutes les enseignantes ont parlé de l'utilisation de stratégies afin de devenir autonome. Pour une enseignante, le fait d'avoir des stratégies est l'élément-clé de l'autonomie. Pour elle, un élève autonome est : « un enfant qui est capable de s'organiser dans les consignes qui lui sont données, qui va être capable de se dépanner de se trouver des stratégies et de les appliquer puis qui va savoir quoi faire après. » Cet extrait est d'ailleurs en lien avec deux aspects mentionnés précédemment : les consignes et les approches variées en fonction de l'activité.

Une enseignante a expliqué ce que permet à l'élève l'utilisation de stratégies appropriées :

Mais c'est d'essayer de se donner des outils et de se dire « Oui, j'ai pas la réponse présentement. Euh, mon prof, il sait la réponse, mais je pense qu'on voit ça depuis un bout, qu'est-ce que j peux faire pour m'en rappeler, pour m'aider? » sans dire « Ben là, je le sais pas c'est quoi, c'est quoi la réponse? » Fait que j pense que c'est tout le chemin pour y parvenir.

On peut aussi faire un lien avec le choix de l'approche appropriée, mais surtout avec l'importance du questionnement que j'aborderai un peu plus loin. Pour cette enseignante, l'aboutissement, de l'enseignement des stratégies, c'est que l'élève en vienne à se questionner afin de faire un choix éclairé. Se questionner serait une stratégie en soi puisqu'elle amène l'élève à choisir un moyen afin de résoudre le problème rencontré.

Bref, pour les enseignantes rencontrées l'autonomie passe assurément par la maîtrise de stratégies modélisées par l'enseignante. Pour Winne et Hadwin (1998), l'enseignante est une ressource, mais l'élève doit être au centre du processus qu'est l'apprentissage et jouer un rôle important. Selon les propos des enseignantes rencontrées, l'élève jouerait un rôle plutôt passif et attendrait que son enseignante lui montre les actions à entreprendre pour

réaliser des apprentissages. Selon Winne et Hadwin (1998), l'élève choisit les stratégies qu'il veut utiliser, qu'il juge pertinentes selon la situation. Selon les enseignantes rencontrées, l'élève suit les procédures mises en place dans la classe.

### 1.10 L'impact de la motivation sur l'autonomie

Brunot et Grosjean (1999) affirment qu'un élève autonome est un élève qui se motive pour un projet. Ses ressources motivationnelles sont intrinsèques. Au niveau de l'autorégulation, Zimmerman (1989) soutient que l'autorégulation des apprentissages implique la capacité de planifier, de contrôler et d'évaluer ses processus motivationnels. Pour Pintrich (2002), elle est si importante qu'il en fait une des catégories de son modèle.

Malgré le fait que les enseignantes ont hoché la tête lorsqu'une enseignante parlait de la motivation, peu d'entre elles l'ont évoquée. Une enseignante a expliqué ce qu'est l'autonomie d'un élève en disant que : « c'est faire ce qu'il a à faire quand c'est le temps de le faire sans qu'on ait à le tirer, à le pousser. » En fait, lorsque la motivation a été évoquée, c'était en fait pour souligner l'effet négatif de son absence sur l'autonomie d'un élève :

Il y a une différence dans, chaque enfant, ce qu'on lui demande de faire et ce qu'il aime faire. Quand il aime faire quelque chose, il va y aller, il va être plus proactif, il va y arriver, il va le faire, il va penser à des choses [...] mais quand c'est des choses que tu lui demandes, ben, si ça ne l'intéresse pas, c'est effacé.

C'est donc dire que, pour cette enseignante, un élève motivé, donc, qu'on n'a pas besoin de « tirer » ou de « pousser » est plus apte à devenir autonome qu'un élève qui ne l'est pas.

Dans l'autre groupe focus, la motivation a été liée à la persévérance, que nous verrons plus tard, en regard aux élèves en difficultés.

Pour les élèves faibles, j pense qu'il y a aussi un rapport avec la motivation pis la persévérance. Un enfant qui est faible, mais qui a encore une lueur au bout du tunnel, qui croit encore qu'il va y arriver, en quelque part, il va essayer

maladroitement, il va prendre des chemins vraiment trop contournés, mais il va pas lâcher, même s'il est vraiment malhabile. Mais quelqu'un qui déjà pense qu'il n'est pas bon pis qu'il n'y arrivera jamais, ben, il pense que c'est perdu d'avance, fait qu'oublie ça.

Une enseignante a voulu nuancer en affirmant que les résultats scolaires n'influaient pas forcément sur l'autonomie des élèves : « Moi, je pense qu'un élève peut être plus faible et vouloir quand même en bout de ligne réussir. »

Les enseignantes ont aussi lié la motivation à la confiance, que j'aborderai plus tard également, toujours en parlant des élèves en difficultés. Une enseignante a affirmé que : « La motivation, c'est le moteur de tout. Pis, l'autonomie, il faut un moteur. Fait que c'est sûr qu'il faut s'engager, s'investir dans la tâche. Un enfant qui n'a pas confiance et qui ne se trouve pas bon, il ne s'engagera pas, donc il ne sera pas autonome. »

Une autre enseignante déborde ainsi du cadre scolaire :

Qu'un enfant qui va être très fort et par la suite, on a des nouvelles que finalement il a arrêté ses études parce qu'il manque de motivation ou que c'était un enfant qui n'était pas autonome, pas persévérant. Fait que je pense que l'autonomie, c'est une des qualités les plus importantes pour se rendre loin, soit pour avoir un emploi intéressant pour vivre, soit pour se rendre loin dans sa scolarité.

Donc, même si les enseignantes n'en parlent pas directement la motivation semble être un des facteurs liés à l'autonomie. La majorité des membres de l'échantillon pense que les résultats scolaires ne sont pas nécessairement liés ni à la motivation ni à l'autonomie puisqu'elles ont toutes déjà rencontré des élèves plus faibles sur le plan scolaire qui continuaient de travailler fort et étaient plus autonomes que d'autres élèves plus forts qu'eux. Elles ont aussi lié la motivation à la confiance et la persévérance, dont je parlerai plus loin.

### 1.11 Le développement de l'autonomie

Le Conseil supérieur de l'Éducation (1992) affirme que l'autonomie peut être plus développée dans une discipline parce que l'élève est plus à l'aise avec l'objet d'étude et l'être moins dans une autre, selon les circonstances, l'état physiologique ou mental de l'élève ou même la complexité du travail demandé. L'autonomie se construirait dans un continuum partant de la dépendance quasi totale à l'émancipation plutôt complète. Pour Hoffmans-Gosset (1996), l'être humain ne naît pas autonome et l'autonomie se construit à travers un processus d'autonomisation qui ne se termine jamais. L'être humain peut être autonome sur certains plans et ne pas l'être sur d'autres : en fait, l'autonomie intégrale sur tous les plans est impossible à acquérir.

C'est très exactement ce qu'exprime cette enseignante, lorsqu'elle s'interroge ainsi : « Est-ce qu'on est toujours complètement autonome? Ça t'arrive jamais toi de ne pas être autonome dans quelque chose? J pense que ça peut être la même chose pour un enfant... ».

Toutes les enseignantes conviennent que l'autonomie se développe. Pour l'une d'elles, il est préférable de commencer à développer l'autonomie avant le deuxième cycle et même très tôt parce que : « c'est quelque chose [que l'élève] doit acquérir au fur et à mesure. Plus il est autonome, plus il va avancer, plus y va chercher plus... »

Quatre enseignantes ont d'ailleurs mentionné qu'elles voyaient une différence entre le début et la fin de l'année :

Tu regardes l'enfant au début de l'année et tu regardes l'enfant en fin d'année, tu vois à quel point il a évolué. Tu sais, peut-être pas par ses résultats, mais j'dirais plus par son travail pis sa façon de... [...] À quel point il va venir te voir. En résolution de problème, tu peux comparer en début d'année, est-ce qu'il venait te voir pour chaque affaire? Pis maintenant, il est capable d'en réussir deux sur... [...] C'est ça. Ça ne sera jamais magiquement où tout d'un coup, il est autonome. Mais il va l'être un petit peu plus d'années en années.

Ici aussi, on sent une référence à l'importance de la débrouillardise de l'élève qui consultait l'enseignante régulièrement au début de l'année et qui maintenant, se « débrouille » pour la consulter seulement une fois sur deux. Toutefois, une enseignante mentionne qu'il peut y avoir des retours en arrière en cours d'année :

Fait que moi, j pense que c'est sûr que tout ce qui est routine, c'est long. On met beaucoup de temps et d'énergie, même à ce temps-ci parce qu'on sent un relâchement, donc on serre encore la vis.

L'orthopédagogue rencontrée qui vit une situation différente des enseignantes-titulaires mentionnait pour sa part que la fréquence des rencontres influence grandement le développement de l'autonomie.

Je pense que la fréquence y est pour beaucoup. Personnellement, je les vois une, deux ou des fois, si je suis chanceuse trois fois par semaine. [...] C'est sûr que, du début à la fin de l'année, à un moment donné, il va avoir compris mon fonctionnement et il va avoir une certaine autonomie qu'il n'avait pas nécessairement au début. Mais je pense que si je l'avais vu à tous les jours, je l'aurais amené plus loin.

En ce qui a trait au développement de l'autonomie, les propos des enseignantes vont de pair avec la littérature scientifique. Tout comme les auteurs, les enseignantes sont d'avis qu'il faut développer l'autonomie rapidement dans la vie de l'enfant, que le développement de l'autonomie ne se fait pas de façon linéaire, mais bien en spirale avec des retours vers l'arrière et des bons vers l'avant.

### **1.12 L'importance du travail d'équipe et des interactions sociales dans le développement de l'autonomie**

Selon Vygotski (1985), Morin et Brief (1995), Hoffmans-Gosset (1996) et Theis (1998), pour devenir autonome, il faut être en contact avec des personnes qui le sont, les observer et finir par reproduire ces mêmes comportements dans le but de les intégrer à notre façon de faire. Pour Brunot et Grosjean (1999), l'élève autonome sait travailler en équipe.

Cet aspect comporte plusieurs sous-aspects. Le travail d'équipe et les interactions avec autrui (Morin et Brief, 1995; Theis, 1998; Brunot et Grosjean, 1999) se situent à la fois sur le plan des relations avec les pairs et sur celui des interactions avec l'enseignante.

Dans les étapes de dépannage, en cas de difficulté, une enseignante a suggéré qu'un des moyens de remédier à la situation était de placer les élèves en dyade : « tu peux mettre des élèves en dyade pour avoir un espèce d'ange gardien ». Elle rejoint en ceci Vygotski (1985), qui considère qu'un élève peut apprendre de l'interaction avec un pair.

Une autre enseignante a renchéri en expliquant qu'elle fonctionnait « aussi beaucoup par équipe dans [sa] classe. Ils s'entraident entre eux autres. [...] Quand il y en a qui sont dans la lune, les autres vont le ramener ». Donc, à ce niveau, on parle surtout d'entraide dans l'acquisition d'une autonomie que l'on pourrait qualifier de fonctionnelle puisqu'elle permet à l'élève d'être attentif, entre autres, aux consignes ou stratégies données par l'enseignante pour l'aider à améliorer son niveau d'autonomie.

Une autre enseignante a poussé un peu plus loin le recours aux pairs en expliquant qu'elle utilisait les forces de chaque élève pour aider à remédier aux faiblesses de chaque élève.

À côté de chaque nom d'élève, c'est inscrit la force, alors ce dans quoi ils sont plus habiles, qui pourraient venir en aide aux autres. Comme, par exemple, un élève qui va être très logico-mathématique, ben il devient un peu expert. Alors, je n'ai pas d'équipe en panne comme telle sauf qu'ils vont consulter cette affiche-là pis dire « Ok, j'pourrais aller consulter. Il pourrait peut-être me donner un coup de main ».

Au premier abord, il semble que les interactions entre les pairs soient bénéfiques pour l'enseignante parce qu'en cherchant l'aide d'un pair plutôt que celle de l'enseignante, l'élève libère cette dernière et lui permet ainsi d'aider un autre élève qui, lui, ne peut trouver réponse qu'auprès de celle-ci. De plus :

Des fois avec des mots d'enfants, [les élèves] sont capables de s'expliquer aussi des choses qu'on a déjà vues différemment [que si l'enseignante l'expliquait]. [...] Ce que l'autre va lui dire, va lui rappeler des choses et il va être capable comme ça de débloquer.

Une autre enseignante souligne l'importance du travail d'équipe et/ou des interactions avec l'enseignante dans le développement de l'autonomie : « [En cas de panne, l'élève peut] demander, par exemple, à son pair avec qui t'es en dyade si c'est une activité d'équipe ou quelque chose comme ça avant de finir par le dernier échelon c'est aller voir l'enseignante. » Ici, les pairs sont donc utilisés dans le but d'aider l'élève à se débrouiller pour réaliser la tâche en mobilisant le moins possible son enseignante.

Une enseignante a tenu à nuancer l'utilisation d'un pair comme une stratégie d'autonomisation en précisant que : « demander à un voisin n'est pas non plus une stratégie, une première stratégie. Ça va dans un ordre. » Elle ne nie pas l'importance des pairs dans le développement de l'autonomie, mais spécifie qu'avant d'utiliser un pair, l'élève doit avoir mobilisé ses propres ressources, donc, avoir tenté de se débrouiller seul avant de recourir à l'aide d'un pair.

Dans la section 2.2 du présent chapitre portant sur les moyens mis en place, nous verrons que les enseignantes mentionnent qu'elles utilisent la modélisation pour montrer à leurs élèves des façons de faire qu'ils devront adopter dans le but de travailler de façon autonome. En expliquant leurs façons de travailler, elles ont indiqué que : 1) l'interaction avec l'enseignante peut améliorer le niveau d'autonomie de l'élève qui met en place ce que l'enseignante lui propose et 2) à certaines occasions, elles utilisent les autres élèves pour modéliser les stratégies permettant une amélioration du niveau d'autonomie. Vygotski (1985) mentionne que de voir un pair être capable de mettre en place la stratégie enseignée peut laisser croire à l'élève qu'il sera aussi capable de le faire. L'interaction avec les pairs peut donc améliorer le niveau d'autonomie des élèves si l'élève s'approprie le contenu d'une telle interaction.



D'ailleurs, aux dires de l'une des enseignantes, cet état de choses s'applique également aux enseignantes puisque, lorsqu'elles vivent des difficultés, elles consultent des collègues afin de résoudre leurs difficultés : « À force d'aller le chercher, tu vas finir par l'avoir ce bagage-là. Fait que, dans le fond, tu t'outilles auprès des autres pour qu'à un moment donné, tu l'aies ce bagage-là pis que t'en aies plus besoin. »

Donc, tout comme Morin et Brief (1995), Theis (1998), Brunot et Grosjean (1999) et même Vygotski (1985), les enseignantes considèrent que les interactions avec autrui, ici l'enseignante et les pairs, font partie de l'autonomie et sont en fait essentielles à son développement.

Avant de conclure, j'aimerais souligner que les deux éléments « Saurait écouter et prendre la parole » et « Projet » provenant de la définition de Brunot et Grosjean (1999) étaient présents dans la grille d'analyse, mais comme les enseignantes ne les ont pas mentionnés dans leur propos, ils ont été retirés de la grille à la fin de l'analyse des *verbatim*s. Encore une fois, je me demande si ces éléments n'ont pas été mentionnés parce que l'essentiel de la définition des enseignantes rencontrées tourne autour de la débrouillardise de l'élève.

En conclusion, il m'est maintenant possible de comprendre la vision des enseignantes quant à l'autonomie. Ainsi, pour ces dernières, l'élève qui se débrouille pour faire une tâche soit tout seul, soit en utilisant les ressources (outils ou pairs) est autonome. L'élève qui se questionne sur la façon de surmonter les obstacles qu'il rencontre fait preuve d'autonomie. La façon de procéder qui ressort de nos rencontres avec les enseignantes est la suivante : tout d'abord, l'élève devrait regarder autour de lui et dans le matériel remis par l'enseignant au fil du temps, se poser un grand nombre de questions afin de choisir l'approche que nécessite la situation, demander l'aide d'un pair en cas de difficulté, puis se tourner vers l'enseignante en dernier recours. De plus, l'élève autonome est un élève qui écoute les consignes et les recommandations de son enseignante. Il s'approprie les stratégies modélisées par l'enseignante, s'y réfère au moment opportun et les applique à de nouvelles

situations. Il respecte la routine mise en place et connaît les attentes de son enseignante. Finalement, il est toujours en action, sait toujours ce qu'il doit faire et, donc, n'est jamais en train d'attendre passivement que l'enseignante lui dise quoi faire.

Les figures 3 et 4 présentées aux pages suivantes, sont une synthèse des propos tenus par les enseignantes. La figure 3 illustre la définition que donnent les enseignantes de l'échantillon d'un élève autonome tandis que la figure 4 précise la vision des enseignantes de l'échantillon quant au rôle qu'elles jouent dans le développement de l'autonomie de l'élève. Un examen de ces figures permet de constater que les enseignantes rencontrées dans le cadre de cette étude se sont en fait principalement attardées aux comportements observables chez leurs élèves. Leur point de vue diffère de celui de Winne et Hadwin (1998) dans la mesure où le modèle de ces auteurs porte sur l'autorégulation des apprentissages et ne s'intéresse, à ce titre, qu'à la façon dont les élèves régulent leurs apprentissages exclusivement. L'enseignante est donc plutôt absente du modèle de Winne et Hadwin (1998). Par contre, le modèle qui se dégage des propos des enseignantes rencontrées porte sur l'autonomie dans toutes les sphères de la vie scolaire et particulièrement au niveau de la gestion de la classe, de la vie scolaire. De plus, il est intéressant de constater que le rôle donné à l'élève par les enseignantes diffère totalement de celui proposé dans le modèle de Winne et Hadwin (1998), puisque ceux-ci placent l'élève au centre de leur modèle, alors que les enseignantes considèrent que les stratégies sont le pilier d'un comportement autonome.

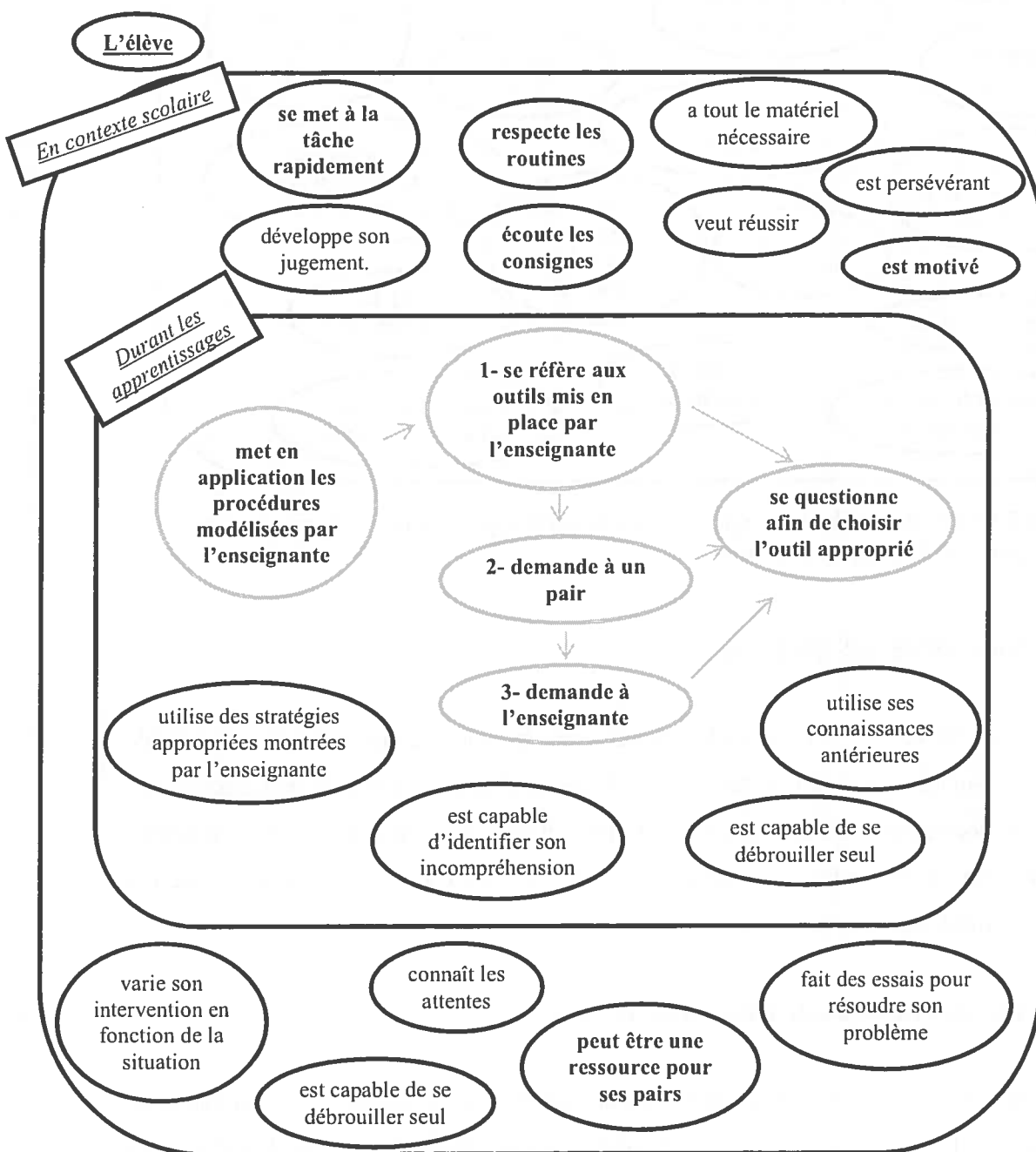


Figure 3 Portrait d'un élève autonome en contexte scolaire selon les enseignantes de l'échantillon

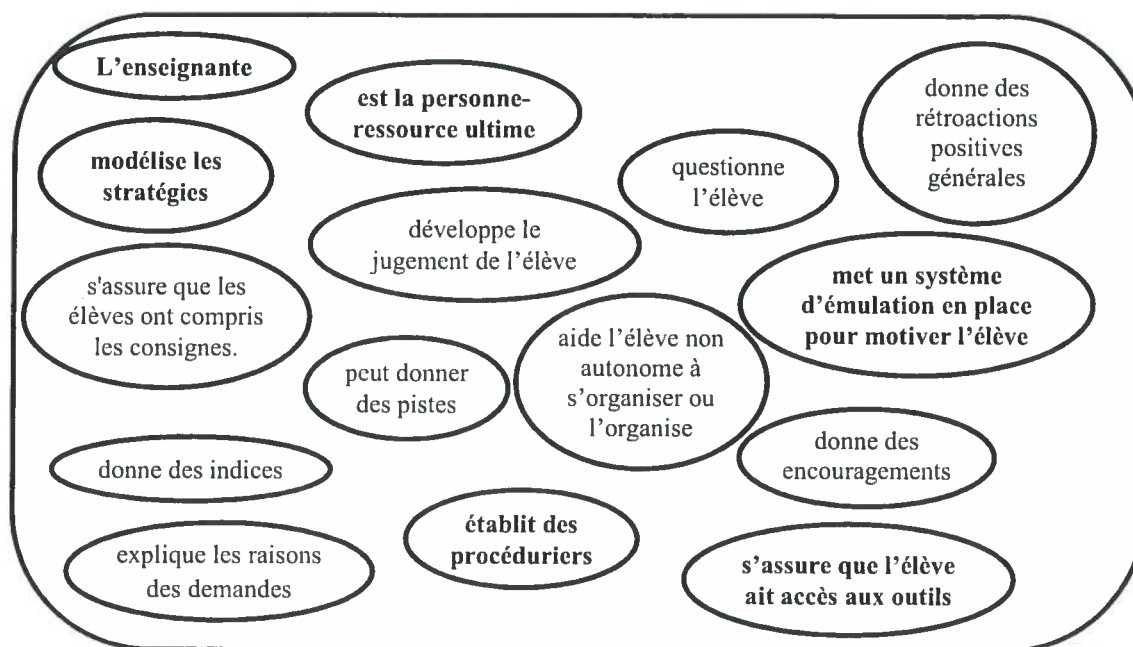


Figure 4 Portrait du rôle de l'enseignante dans le développement de l'autonomie selon les enseignantes de notre échantillon

## 2. LES MOYENS MIS EN PLACE

La présente section présentera les moyens mis en place par les enseignantes afin de développer l'autonomie de leurs élèves. Tout d'abord, j'analyserai le rôle de l'enseignante dans le développement de l'autonomie, selon les critères décrits par Reeve et Jang (2006) et, par la suite, je reprendrai les divers moyens mis en place par les enseignantes décrits dans leur définition de l'autonomie.

### 2.1 Le rôle de l'enseignante selon Reeve et Jang

Reeve et Jang (2006) ont constitué un échantillon de 72 étudiantes et étudiants en éducation, qu'ils ont divisé en deux, un groupe jouant le rôle de l'enseignant et l'autre de l'élève. La tâche à accomplir consistait en la résolution d'un casse-tête. Après avoir dressé une liste hypothétique de comportements favorisant l'autonomie et de comportements

nuisant à l'autonomie, les chercheurs ont observé les interactions entre les enseignants et leurs « élèves » de façon à vérifier leurs hypothèses.

Afin d'analyser les *verbatim*, j'ai repris ces deux listes et ai placé les extraits pertinents aux endroits opportuns. Les onze comportements supportant l'autonomie de l'élève sont les suivants : 1) allouer un temps d'écoute suffisant, 2) allouer du temps aux élèves pour qu'ils puissent travailler comme ils le veulent, 3) allouer du temps aux élèves pour qu'ils puissent parler; 4) demander aux élèves ce qu'ils veulent, 5) disposer à proximité des élèves le matériel nécessaire, 6) expliquer la raison des demandes, 7) donner des rétroactions générales positives, 8) donner des indices, 9) encourager les élèves, 10) faire preuve d'ouverture face aux questions des élèves, 11) faire preuve d'empathie. Six extraits liés à quatre comportements différents se sont placés dans le tableau que j'ai constitué.

*Expliquer les raisons des demandes.* Deux enseignantes recourent à cette stratégie. Une première enseignante a mentionné qu'elle modélisait « en parlant, en expliquant... Qu'est-ce qu'on fait? Pourquoi on le fait? Comment on le fait? », tandis qu'une seconde a tenu les propos suivants :

Mais si l'enfant ne sait pas pourquoi, à quoi ça sert. Il n'a pas l'goût. Mais quand on leur dit « Hey, là, on va faire telle affaire pis on a besoin de ça. » Souvent, quand tu lui dis qu'est-ce qu'on fait, pourquoi on le fait. Ben là dans le fond, il se sent plus impliqué, pis il sait où il s'en va; fait qu'on dirait qu'il est comme plus embarqué. Fait qu'il va y aller. Fait que ça, j'pense que ça l'aide un peu pour l'autonomie.

Ces deux enseignantes ont aussi mentionné qu'un moyen qu'elles utilisaient était de dire aux élèves pourquoi ils allaient vivre l'activité, ce qu'elle cherchait à faire avec cette activité. Une des deux a expliqué que : « il se sent plus impliqué pis il sait où il s'en va fait qu'on dirait qu'il est comme plus embarqué. Fait qu'il va y aller. Fait que ça, j'pense que ça l'aide un peu pour l'autonomie. »

Puisque seulement deux enseignantes ont évoqué cette stratégie, il semble que le fait d'expliquer aux élèves les raisons pour lesquelles ils doivent faire les choses ne soit pas une priorité pour les enseignantes composant notre échantillon. Est-ce encore et encore parce que leur définition tourne essentiellement autour de la débrouillardise de l'élève?

*Rétroactions positives générales.* Par ailleurs, une enseignante mentionne l'utilisation de rétroactions positives générales. Ainsi, lorsqu'un élève a un comportement qu'elle lie à l'autonomie, elle le félicite devant tout le groupe : «« Wow, t'es vraiment autonome! Tu sais ce que tu as à faire. », et ce, dans le but d'encourager les autres élèves à devenir autonomes.

*Encouragements.* La même enseignante souligne à deux reprises qu'elle encourage ses élèves, par exemple, en disant, après avoir laissé l'élève se questionner jusqu'à ce qu'il arrive à exécuter un des éléments de la routine : « Ben, vas-y mon grand! T'es capable ». Elle peut aussi prodiguer des encouragements lors que l'élève montre qu'il connaît différentes façons de procéder en lui disant : « Vas-y, expérimente! », afin de l'inciter à prendre le risque de choisir une approche donnée et de la mettre en pratique.

Les enseignantes rencontrées ont aussi expliqué qu'elles utilisaient les encouragements et les rétroactions positives afin que les élèves développent leur autonomie.

Il est à noter que les enseignantes ont donc tendance à recourir aux encouragements, tel que le suggère Reeve et Jang (2006). Toutefois, la question se pose : les encouragements individuels, sous forme de récompenses, ont-ils la même valeur et surtout le même effet que les encouragements généraux préconisés par ces auteurs? En effet, ces derniers ne précisent pas la nature des encouragements souhaitables ni la manière de les formuler, ni sur quels comportements de l'élève ils devraient porter. D'ailleurs, le questionnement de certaines enseignantes à propos de la pertinence des systèmes d'émulation donne à penser

que cette façon de faire n'est pas forcément génératrice d'autonomie : si l'élève compte sur des renforcements pour faire son travail, peut-on dire qu'il est autonome?

*Donner des indices.* Finalement, une enseignante a expliqué que, lorsqu'un élève identifiait la source de son incompréhension, elle lui « [donnait] des pistes pour qu'il puisse résoudre la suite du problème ». En effet, lorsque l'enseignante donne un indice ou une piste de résolution à l'élève, elle ne lui donne pas une partie de la réponse, mais un élément permettant à l'élève d'organiser les informations qu'il a afin de résoudre par lui-même. Avec les élèves moins autonomes et démunis, une enseignante a mentionné que parfois elle doit prendre les mesures nécessaires dans le but de l'aider à fonctionner et en espérant qu'il se servira de ces mesures pour devenir autonome. « Mais cet élève-là n'a pas les solutions. Il n'a pas les solutions pour rien. Fait que pour l'aider à devenir autonome, faut que je lui donne un certain minimum. Plus l'encadrer que les autres? Oui, j'ai pas l'choix. »

Expliquer les raisons des demandes est un comportement favorisant le développement de l'autonomie de l'élève parce que l'élève comprend les raisons motivant les demandes. L'explication des raisons des demandes a tendance à amener l'élève à comprendre pourquoi il doit faire ce qui est demandé et non à faire ce qui est demandé pour faire plaisir à l'enseignante. L'élève développe son autonomie lorsque son enseignante lui offre des rétroactions positives générales, parce que c'est une des façons pour l'élève d'obtenir de l'information sur les moyens qu'il met en place. Comme les rétroactions sont positives, l'élève apprend les moyens qui l'aident à réussir. Une enseignante qui encourage ses élèves les aide à développer leur autonomie parce qu'ils seront plus enclin à se mettre à la tâche et à essayer divers moyens afin de réussir la situation d'apprentissage et ultimement, d'apprendre. L'enseignante qui donne des indices permet à ses élèves de développer leur autonomie parce que, lorsqu'un élève travaille et qu'il lui manque une information pour poursuivre, elle lui permet de découvrir la logique, les mécanismes derrière cet apprentissage.

On remarque que non seulement les enseignantes de notre échantillon utilisent peu de moyens associés au développement de l'autonomie, mais encore les utilisent-elles peu fréquemment.

À l'inverse, les comportements restreignant l'autonomie des élèves proposés par Reeve et Jang (2006) sont les suivants : 1) parler trop longtemps; 2) garder le matériel en main trop longtemps; 3) donner les réponses trop rapidement; 4) indiquer d'emblée les principes de résolution avant que l'élève ne les découvre; 5) indiquer à l'élève les actions à entreprendre; 6) poser des questions afin de contrôler les actions; 7) annoncer les échéances; 8) critiquer l'élève; 9) féliciter pour récompenser la docilité de l'élève.

*Parler trop longtemps.* Toutes les enseignantes ont mentionné qu'elles recouraient à la modélisation et certaines à l'enseignement explicite. Par exemple, l'une d'elle explique : « Mais on fait toujours de l'enseignement stratégique ; tu modélises, tu montres comment pour chaque petit peu à la fois. » Une autre renchérit: « Donc, je fonctionne beaucoup par enseignement explicite. » Ces deux façons de faire impliquent que l'enseignante parle beaucoup puisqu'elle montre à l'élève ce qu'il devra faire. Comme elle utilise la parole pour montrer à l'élève le travail qu'il devra faire ou les stratégies qu'il devra utiliser, il se pourrait en fait que ces deux stratégies d'enseignement puissent restreindre l'autonomie. Si la stratégie ou le travail modélisé implique l'utilisation de matériel, il est possible que l'enseignante garde en outre trop longtemps le matériel en main.

*Indiquer d'emblée les principes de résolution.* Cette enseignante explique pourquoi elle se sent tenue de recourir à cette stratégie :

Supposons que je fais une résolution de problème. Parce qu'un enfant qui est pas autonome, il ne sera pas capable de rien faire dans une résolution de problème. Il n'apprendra jamais. Fait qu'il y a des parties qu'on accompagne, qu'on fait du modelage, c'est comme faire le plan de solution, etc. Quand on arrive à « Faut que tu trouves ton équation », ben, s'il est pas capable de la trouver son équation, il est pas capable de faire son calcul, il n'est pas capable de rien faire. Des fois, j'veais lui écrire son équation. [...] Il n'aurait pas appris



non plus là. Fait que c'est de le faire comme une aide, une petite aide pour qu'il soit capable d'avancer pis de faire son travail.

En effet, en donnant directement l'équation à l'élève, dans l'immédiat, l'enseignante aide l'élève à se débrouiller pour finir la tâche, mais ne l'amène pas à trouver lui-même le principe sous-jacent, ce qui, selon Reeve et Jang (2006), fait partie des comportements d'un style d'enseignement plus contrôlant, style qu'ils opposent à celui visant à développer l'autonomie des élèves. Comme la modélisation et l'enseignement stratégique impliquent que l'enseignante dise à l'élève les étapes qu'il devra suivre pour arriver aux résultats escomptés, cette façon de faire s'apparente à celle qui consiste à indiquer à l'élève les actions à entreprendre.

Une enseignante a d'ailleurs affirmé : « Au niveau de la résolution de problème en mathématique, on a une certaine démarche qu'on utilise, bon, un peu en étapes ». Puisqu'elles ont toutes été d'accord pour dire qu'elles modélisaient les démarches en début d'année et référaient les élèves à ces démarches, il semble que, pour les enseignantes, un des piliers du rôle de l'enseignante dans le développement de l'autonomie de l'élève est de l'amener à utiliser ces démarches de la façon la plus autonome possible. Or, selon Reeve et Jang (2006), indiquer à l'élève les actions à entreprendre au lieu de le laisser analyser la situation pour en venir à décider des étapes lui-même fait partie du *continuum* des comportements nuisant au développement de l'autonomie.

*Poser des questions afin de contrôler les actions.* Deux extraits des *verbatim* illustrent l'utilisation de cette stratégie. Tout d'abord, une enseignante explique qu'elle « demande : « Est-ce que t'as fini ça? Est-ce que t'as fini ça? » Tu sais, c'est le questionnement ou ils regardent au tableau... »

Une autre précise que, pour sa part, que lorsqu'un élève lui demande : « Qu'est-ce que j'fais? », elle répond : « Ben qu'est-ce que tu fais d'habitude quand t'as terminé, chéri? » Là, il me regarde et il me dit « Ah oui... ».

Force m'est d'admettre que les enseignantes de notre échantillon multiplie les stratégies, les démarches, les étapes à suivre à l'intention de leurs élèves. Elles ont donc tendance à contrôler les façons de faire des élèves, car c'est leur façon à elles de s'assurer que l'apprentissage se fera.

*Féliciter pour récompenser la docilité.* Pour leur part, les enseignantes rencontrées utilisent de façon courante un système d'émulation. Une a parlé des billets "bravo" qu'elle donnait à l'élève pour récompenser un bon comportement. Elle ne le fait pas de façon systématique. Deux enseignantes ont parlé des points d'équipe. Ce système consiste à donner ou enlever des points à une équipe d'élèves qui sont assis près les uns des autres sans travailler ensemble nécessairement. Les équipes accumulent des points et à la fin de la semaine, l'équipe ayant mérité le plus de points a une récompense. Trois enseignantes ont mentionné utiliser un système d'argent scolaire. Ce système consiste à donner des billets ressemblant à de l'argent lorsque l'élève a un comportement recherché. Comme le système de « billets bravo », ce n'est pas appliqué systématiquement. L'élève peut acheter des privilèges. À la fin de l'étape, l'enseignante fait une vente aux enchères afin que chaque élève reparte à neuf pour l'étape suivante.

Une d'elle a affirmé qu'elle va « féliciter à voix haute l'élève qui [...] fait [ce qu'elle a demandé]. », les autres enseignantes indiquant qu'elles procédaient, elles aussi, de cette façon.

Les deux positions débattues au cours de la discussion sur les systèmes d'émulation étaient les suivantes : d'un côté, une enseignante trouvait que nous donnons trop de récompenses aux élèves ce qui fait qu'ils ne travaillent que s'ils savent qu'ils seront récompensés et, de l'autre, une enseignante maintenait que particulièrement pour les élèves en difficulté, la récompense peut être la source de motivation qui l'amène à faire ce qui est demandé. Le lien entre les systèmes d'émulation et de l'autonomie est la motivation. Les enseignantes mettent en place des systèmes d'émulation dans le but d'encadrer les comportements des élèves. Pour les enseignantes, l'élève, en adoptant les comportements

recherchés, adopterait de bonnes méthodes de travail, par exemple, en défaisant son sac tout de suite en arrivant dans la classe. Ce faisant, il serait prêt à débiter sa journée plus rapidement. Adopter ce genre de méthodes de travail pourrait avoir des répercussions dans les autres sphères du travail écolier. L'élève qui adopte les comportements recherchés par l'enseignante peut décider d'essayer la démarche de résolution de problème proposée par l'enseignante et même réussir la situation. Du moins, c'est ce que les enseignantes semblent penser.

Les propos des enseignantes de notre échantillon rejoignent davantage d'éléments provenant d'un style d'enseignement plus contrôlant. Selon Reeve et Jang (2006), adopter un style d'enseignement plus contrôlant amène l'élève à rechercher la bonne réponse et à adopter les comportements prônés par l'enseignante au lieu de se questionner sur ce qu'il devrait faire et comment le faire. Force m'est de constater ici que non seulement les enseignantes de l'échantillon adoptent davantage de comportements susceptibles de réduire l'autonomie de leurs élèves, mais aussi qu'elles les adoptent en plus grand nombre.

Toutefois, il se pourrait que les enseignantes aient développé des moyens de favoriser l'autonomie qui ne font pas partie des stratégies proposées par Reeve et Jang (2006). C'est ce que je vais examiner dans la section suivante, à la lumière de la grille émergente que j'ai construite à partir des propos des enseignantes.

## **2.2 Les moyens nommés par les enseignantes**

Tout en parlant de leur définition de l'autonomie, les enseignantes ont mentionné ce qu'elles considéraient comme des aspects de leur rôle dans le développement de l'autonomie de l'élève. Elles ont illustré leurs propos à l'aide d'exemples de moyens qu'elles mettaient en place pour aider leurs élèves à cet égard. Je reprendrai ici certains des éléments énoncés dans la section portant sur la définition de nos enseignantes ainsi que d'autres éléments qui m'apparaissent pertinents bien que je n'aie pu les classer dans une des catégories existantes de la grille d'analyse.

Une enseignante a expliqué une expérience qu'elle a faite avec ses élèves. Selon elle, il est essentiel qu'un élève jugé non autonome par l'enseignante se rende compte qu'il est peu autonome, penser que, pour s'améliorer, l'élève doit prendre connaissance de son problème.

Moi, je pense que le point de départ de tout ça, c'est que l'enfant prenne conscience qu'il n'est pas autonome. Moi, j'ai fait une activité, j'ai donné 5 jetons à mes élèves, [...] je leur ai dit : « Vous avez cinq jetons, fait que vous pouvez venir me voir cinq fois dans la journée. Fait qu'à chaque fois que tu viens, tu dois me donner un jeton. Quand t'en as pus, tu t'en passes. Arrange-toi pour les répartir dans ta journée. Faut que tu t'arranges avec ça. »

J'ai des élèves après une heure, ils avaient pus de jeton. J'ai d'autres élèves, à la fin de la journée, ils en avaient un ou deux, ils étaient tous énervés. Il y en a plein que rendu à l'heure du midi, il y en a que j'ai arrêtés [...] parce qu'ils angoissaient parce qu'y pouvait pus venir me voir là. [...] Après ça, on en a discuté parce qu'ils se rendaient jamais compte qu'ils venaient me voir tout de suite là. [Dans les jours suivants] quand je travaillais avec eux autres ils me disaient « Ah, oui, oui, là, finalement j'ai trouvé une solution. », « C'est bon! » Mais j pense que le point de départ, c'est vraiment de se rendre compte, l'enfant lui, s'il a toujours travaillé comme ça, s'il n'y a jamais personne qui lui a dit : « Là, force-toi, mon pit! T'en demandes un peu trop! » Il ne sait pas là. Tandis que là, quand il s'en rend compte, ben, j'trouve que c'est plus facile après ça de mettre des choses en place. Mais souvent ce départ-là, on ne le fait pas. On prend pour acquis qu'on met des choses en place, ils vont le réinvestir et puis, ça va y aller de soi. Si on n'a pas eu cette discussion-là [...], cette prise de conscience-là, les enfants ne le savent même pas là.

Cette enseignante soulève un point important. Généralement, les enseignantes trouvent que leurs élèves ou du moins, certains élèves de leur classe sont peu autonomes, mais vérifient-ils si l'élève lui-même en a pris conscience?

Les enseignantes ont mentionné que pour aider l'élève à développer son autonomie, elles mettaient en place une routine. Une a affirmé que les routines : « ça l'aide beaucoup [au développement de l'autonomie] ». Elle a aussi ajouté qu'une fois le travail terminé, c'est « toujours la même chose ». Cette même enseignante a aussi affirmé qu'elle procède

toujours de la même façon pour indiquer le travail à faire. « À mon horaire, il y en a toujours un, deux, trois, quatre, ils descendent en ordre. Ça, ça l'aide beaucoup. »

Les enseignantes ont souligné l'importance des routines, mais surtout de l'importance du cadre dans le développement de l'autonomie, mais la première a ajouté qu'il faut que le tout demeure simple : « J'élabore beaucoup de règles en début d'année. On a aussi une façon de faire, des routines. J'essaie d'être simple. » Elle a aussi affirmé que :

Par exemple, quand on a terminé ils vont toujours faire la même chose regroupée dans notre plan de travail. Tout ce qu'ils peuvent faire, à avancer c'est tout écrit à la même place, sur la même feuille, toujours dans le même duo-tang. [...] C'est comme devenu systématique, ils le savent que c'est ça qu'ils vont faire.

La deuxième a affirmé que le cadre permettait aux élèves d'anticiper ce qui allait arriver et de pouvoir s'y préparer.

Ça me prend un gros mois installer mes routines, question qu'ils sachent et qu'ils se retrouvent aussi là-dedans parce que ça fait quand même un certain cadre... Sont pas laissés à eux-mêmes, ils savent quoi faire quand ils reviennent des récréations, avant de partir aux récréations... Il y a des points de repères aussi pour savoir à quel moment il y a des déplacements, à quel moment on va à la salle de bain. [...] J'veux juste leur donner des points de repère, parce que je sais que certains élèves en ont besoin plus que d'autre, entre autres par le menu du jour.

Cette façon de faire permettrait à l'élève de faire ce qu'il a à faire au moment opportun sans déranger les autres élèves ou son enseignante. Une autre enseignante mentionne l'importance du cadre. En connaissant les règles, l'élève peut choisir les comportements qu'il adopte tant qu'il demeure dans le cadre prescrit. « C'est sûr que moi, dans la classe, j'lui donne une structure pour qu'il comprenne les règles parce que j'fais comme une mini-société. »

On peut constater que la discussion a tranquillement glissé de la routine, aux règles à l'importance du cadre, d'encadrer les élèves autant dans la gestion de classe, tel que

mentionné dans l'extrait précédent, que dans les apprentissages. « Je les encadre vraiment, vraiment beaucoup et au fur et à mesure que l'année [...] continue [...] je commence à les questionner. [...] au lieu de [dire] « Viens, on va le faire ensemble. » Plus loin dans la discussion, elle mentionne qu'il est important que les élèves connaissent plusieurs approches différentes afin de faire un choix éclairé au moment opportun. Malgré ce glissement dans la discussion, le cadre a été la toile de fond durant toutes les discussions, puisque la routine, les règles, l'encadrement des élèves sont des éléments faisant partie du cadre mis en place par l'enseignante.

Dans le même ordre d'idées, les enseignantes ont révélé qu'elles écrivaient les étapes à suivre ou le travail à effectuer au tableau. Une enseignante a parlé de « pyramide au tableau : « Voici, élément un, aller chercher mon matériel. », une autre a mentionné que « c'est écrit au tableau aussi. À mon horaire, il a toujours un, deux, trois, quatre, ils descendent en ordre. » À leur façon, toutes les enseignantes soulignent qu'elles utilisent ce moyen pour encadrer les élèves dans le travail qu'ils ont à effectuer. Une enseignante est même allée plus loin en indiquant qu'elle énonçait non seulement les étapes à suivre, mais aussi le délai prescrit pour réaliser ces étapes. « Suivre des étapes, on a même des échéanciers pour ça ». Cet exemple m'amène à me demander si l'élève suit toutes les étapes et les délais prescrits par l'enseignante, parle-t-on d'un élève autonome ou simplement d'un élève plus docile?

L'encadrement de l'élève touche aussi à ce qu'il doit faire lorsqu'il éprouve une difficulté. Dans l'une des deux discussions, toutes les enseignantes ont été d'accord sur la façon de procéder :

Donc, il y a tout un escalier de choses que tu peux faire : te référer aux outils de la classe, demander, par exemple, à ton pair avec qui tu es en dyade si c'est une activité d'équipe ou quelque chose comme ça avant de finir par le dernier échelon c'est aller voir l'enseignante. Faut qu'il passe par ça avant que, faut qu'il soit capable de passer par ça.



Selon une des participantes, un tel cadre sécurise à la fois les élèves et elle-même puisque ceux-ci savent toujours quoi faire et à quoi s'attendre. Par contre, il ressort aussi beaucoup des propos des enseignantes que ces procédures ont été mises en place pour aider les élèves à se débrouiller en mobilisant l'enseignante le moins possible.

Les enseignantes ont également souligné l'importance d'outiller les élèves et évoqué tout un éventail de moyens et de pratiques qu'elles considèrent comme des outils. Une enseignante a partagé sa façon de l'expliquer à ses élèves.

Faut travailler ensemble pour que justement tu remplisses ton coffre et qu'après ça, t'aies plus besoin de moi et que tu puisses l'utiliser tout seul. Je leur dis tout le temps, au début, « Là, ton coffre, il n'est pas trop plein. C'est comme si un monsieur de la construction s'en allait et qu'il a son stock de travail, son coffre de travail et il est vide ou il a un marteau dedans. Il a pas de clous, il a pas de ci, il a pas de ça. Fait que là, ensemble, on va le remplir ton coffre pis quand tu vas sortir d'ici, il va être bien plein. T'auras plus besoin de moi parce qu'il va être plein.

Cette métaphore est intéressante puisqu'elle est très concrète pour l'élève qui comprend bien l'apport des stratégies dans son développement. En effet, le fait d'être à l'aise avec plusieurs stratégies lui permet de choisir l'approche appropriée au moment opportun et se débrouiller tel que mentionné précédemment. Aussi, le fait qu'il soit en interaction avec l'enseignante pour « garnir ce coffre à outils » réfère à un autre aspect traité précédemment.

Deux enseignantes ont eu recours à l'aide-mémoire, l'une pour un élève qui n'exécutait pas sa routine du matin et l'autre pour un élève désordonné. La première a demandé à l'élève de créer, pendant la récréation, un aide-mémoire afin de se rappeler ce qu'il devait faire en arrivant le matin : « on peut aller jusqu'à un aide-mémoire dans le pupitre ou à recopier la routine du matin et de l'encadrer. Pas de faire ça de façon punitive, puis de s'en servir comme aide-mémoire ». La seconde a procédé de la manière suivante :

Moi, j'en ai un que faut que je mette sa liste de choses comment l'organiser dans son bureau parce qu'il se retrouve pas et il était toujours en train de me



dire : « Mais je trouve pas mon cahier... Mais je trouve pas mon agenda... »  
Alors là, pour y parvenir, lui il a un petit encadré avec du "Mac-Tac" dans son bureau.

Il semble toutefois qu'il y ait ici une différence entre les deux façons de procéder, car la première a consisté à demander à l'élève de faire lui-même son aide-mémoire, tandis que la seconde a consisté à faire l'aide-mémoire pour l'élève. C'est donc dire que dans le premier cas, l'élève est partie prenante de la solution, qui s'approcherait donc davantage des recommandations de Reeve et Jang (2006), car elle s'est abstenue de lui dire quoi faire et l'a plutôt laissé trouver ses propres moyens de faire.

Comme toutes les façons de faire structurent la façon de travailler des élèves, encadrent leur façon de travailler, je poursuis l'énonciation des moyens mis en place en expliquant l'importance du cadre dans le développement de l'autonomie pour les enseignantes rencontrées. Ainsi, une enseignante a expliqué que, pour elle, il était très important que les élèves encerclent ce qu'ils cherchent et soulignent les mots importants : « j'exige toujours, depuis le début de l'année, qu'il encerclent ce qu'ils cherchent et les mots importants, avant de venir me dire que tu ne comprends pas ». Pour elle, c'est un moyen de voir que l'élève a fait une tentative pour comprendre par lui-même ce qu'il devait faire avant de venir la voir.

Une enseignante a mentionné qu'elle : « exige toujours depuis le début de l'année, [que l'élève] encercle ce qu'il cherche et les mots importants, avant de venir [lui] dire que tu ne comprends pas ». Encercler les mots importants dans une consigne constitue un exemple d'une stratégie enseignée. De plus, on peut lier cette stratégie à un autre aspect de l'autonomie mentionné précédemment soit l'identification de l'incompréhension.

Pour montrer une nouvelle stratégie qu'elles veulent faire acquérir à leurs élèves afin qu'ils deviennent autonome, toutes les enseignantes ont mentionné la modélisation. Une a affirmé qu'elle : « modélise tout, tout, tout, longtemps. » Donc, elle modélise autant un comportement qu'elle veut voir adopter par ses élèves qu'une stratégie de lecture ou de

résolution de problème. Une autre a précisé qu'elle « fait toujours de l'enseignement stratégique ; tu modélises, tu montres comment pour chaque petit peu à la fois. » Par la suite, elle a ajouté qu'elle fonctionne aussi par enseignement explicite et y est allée avec un exemple concret pour illustrer son propos :

En troisième, longtemps, je fonctionne par enseignement explicite. Donc par exemple, pour la grammaire, j vais dire tout ce qui se passe dans ma tête. Quelle est la stratégie? Ben on fait une phrase du jour. Moi, je suis tenante d'en faire moins, mais de bien le faire. Ils en a pas cinq phrases, c'est une le matin. Et longtemps, j'explique ce qui se passe dans ma tête, donc « cette, c-e-t-t-e, exemple, ce que ça devient au pluriel oui, c'est vrai c'est ses s, non pas s parce que cette commence par un c donc quand je le mets au pluriel... » Donc, j'fonctionne beaucoup par enseignement explicite.

Ici, on voit que l'enseignante fait cela dans le but que l'élève en vienne à se questionner lorsqu'il écrit et qu'il parvienne à écrire en faisant le moins de faute possible sans que son enseignante lui dicte comment écrire les mots.

Toutes les enseignantes rencontrées ont parlé de stratégies, d'enseignement de stratégies, d'utilisation de stratégies, mais peu ont explicité de quelles stratégies il était question au juste. L'une d'elles a mentionné les stratégies d'enseignement du vocabulaire sans les nommer précisément et sans expliciter leur lien avec l'autonomie. Une autre a parlé de stratégies de lecture sans plus d'explications. Il a aussi été question de l'enseignement des étapes de résolution de problème. Là, où le lien a été plus expliqué c'est lorsqu'il a été question de modélisation et d'enseignement explicite. Les enseignantes ont affirmé utiliser la modélisation afin d'amener l'élève à faire comme elles. Pour ce qui est de l'enseignement explicite, encore là, l'enseignante qui en a parlé espère que les élèves se poseront les mêmes questions qu'elle. On peut supposer que si l'élève en vient à se poser les questions que son enseignante a posées, il développera son autonomie parce qu'il n'aura plus besoin que l'enseignante lui pose ces questions afin d'arriver à la réponse attendue.

Plusieurs enseignantes ont souligné l'importance des outils dans le développement de l'autonomie : « Faut qu'ils aient des outils. » Le mot « outils » a été utilisé à outrance. Que

ce soit pour parler du « coffre à outils », de l'importance d'avoir des « outils », des « outils » montrés en classe, pour les enseignantes de notre échantillon, l'autonomie signifie développer ses propres outils pour résoudre ses problèmes, mais surtout utiliser les ressources mis à la disposition des élèves par les enseignantes dans le but ultime de ne pas utiliser l'enseignante elle-même à tout propos. Donc, encore ici, des outils sont mis à la disposition de l'élève dans le but de l'aider à se débrouiller sans recourir à son enseignante.

Selon une enseignante, son rôle consiste à « remplir ton coffre [avec l'élève] pis quand tu vas sortir d'ici, il va être ben plein. » De quels outils parle-t-on? Les enseignantes ne l'ont pas précisé. Voici néanmoins des exemples d'outils mentionnés : « J'mets des pictogrammes sur leur bureau quand ils en ont besoin. Il y en a au tableau aussi évidemment. »

J'ai des affiches dans ma classe, par exemple, de leur équipe en panne, comme j'disais les paliers de l'autonomie... Tout ça, c'est des choses que je vais répéter continuellement, tous les jours... J'vais faire des rappels. Ils les utilisent bien. »

Cette même enseignante considère que, pour développer l'autonomie de ses élèves, dès « il y a quelque chose de spécial, je l'écris au tableau, je le dis, je le fais répéter par un autre élève. Je vérifie, mais en général, ça va bien. » Pour elle, le référent visuel fait partie des outils dont on a parlé précédemment. Aussi, les propos de cette enseignante sous-tendent qu'un élève qui regarde au tableau afin de vérifier s'il y a des informations importantes est un élève autonome.

On peut présumer que le lien entre l'autonomie et les outils est que le fait d'apprendre à se servir d'outils pour réussir des activités d'apprentissage, au début avec l'aide de l'enseignante pour progressivement les utiliser seul, pourrait amener l'élève à réussir à choisir l'outil approprié à une situation donnée et à l'utiliser seul, en d'autres mots, à se débrouiller seul.

En donnant un cadre et des outils à leurs élèves, les enseignantes semblent en fait leur imposer des solutions toutes faites, ce qui irait à l'encontre des recommandations de Reeve et Jang (2006). De là à conclure que, ce faisant elles ne favorisent pas le développement de l'autonomie chez leurs élèves, il n'y a qu'un pas. Toutefois, est-il pensable d'attendre de jeunes enfants qu'ils construisent toutes les solutions à leurs problèmes? Se peut-il qu'il faille les guider pour ce faire? Est-il possible dans le cadre d'une classe de leur donner tout le temps nécessaire pour qu'ils trouvent leurs propres solutions? D'ailleurs, la remarque suivante souligne bien cette difficulté :

L'autonomie, c'est de se donner des stratégies [...] Ce n'est pas toujours... Ce n'est pas toujours facile, ce n'est pas toujours le chemin le plus facile

Il ne faut pas perdre de vue que l'échantillon de Reeve et Jang (2006) étaient constitué de jeunes adultes. Leurs conclusions s'appliquent-elles donc à des enfants? Il n'existe pas, à mon sens, de réponse absolue à ces questions, qui méritent néanmoins d'être posées.

Une enseignante a expliqué qu'il était important que l'élève connaisse les options qui s'offrent à lui. « Mais faut qu'ils sachent les options qui s'offrent à eux. « Dans telle situation, voici ce que tu peux faire. Voici les options qui s'offrent à toi. » À partir de là, « qu'est-ce que tu vas mettre en place? Pis qu'est-ce que tu vas choisir pour y arriver? » Dans ces propos, on peut lire une implication active de l'élève quant aux décisions à prendre afin de développer son autonomie.

Pour remédier aux demandes d'aide des élèves qu'elle identifie comme problématiques, une enseignante explique qu'à la suite du test des intelligences multiples qu'elle leur fait passer, elle met à la disposition des élèves une affiche où les forces de chacun sont identifiées. « Ils vont consulter cette affiche-là et [et se] dire « Ok, j'pourrais aller consulter. Il pourrait peut-être me donner un coup de main. » Toutefois, elle remarque que les élèves ne vont pas automatiquement la consulter, mais que ceux qui le font lui évite de répondre à certaines questions et, donc, se débrouillent sans elle. Ce moyen peut faire partie du deuxième moyen de la série de moyens préconisés par la très grande majorité des

enseignantes rencontrées soit, en premier lieu, se référer aux outils et, en deuxième lieu, demander l'aide d'un pair. Le fait de faire une affiche avec les forces de chacun fait que les élèves pourront s'adresser à un camarade plus susceptible de connaître la réponse à leur question que n'importe quel autre élève. Le fait de commencer par aller voir un élève possiblement plus compétent que soi peut avoir deux effets : le premier, l'élève pourrait éviter d'aller voir l'enseignante, le deuxième, il pourrait trouver la réponse à sa question plus rapidement. Comme la vision de l'autonomie de cette enseignante est de répondre aux questions auxquelles les élèves ne peuvent vraiment pas répondre seul, son objectif serait atteint si les élèves utilisaient ce moyen. Le fait d'avoir une affiche est en quelque sorte, une façon d'encadrer le processus de recherche de solutions des élèves, de les amener à se débrouiller sans l'aide de leur enseignante.

Une autre enseignante explique que, si un élève vient la voir pour manifester son incompréhension mais qu'elle ne voit pas de trace de recherche de solution, elle lui soit d'aller s'asseoir et d'identifier ce qu'il ne comprend pas, soit de réfléchir à voix haute : « Fait que quand ils ne peuvent pas te dire ce qu'ils ne comprennent pas. « Ok, dis-moi ce que tu comprends ».

Plusieurs enseignantes disent utiliser le questionnement pour développer l'autonomie de ses élèves. Par exemple :

[Le conseil de coopération] les incite eux-mêmes à se poser les vraies questions : « Est-ce que j'ai eu un bon comportement? Qu'est-ce que je pourrais faire la prochaine fois? Qu'est-ce que j'aurais pu faire? » Toujours en lien avec l'autonomie, parce qu'à un moment donné ils se posent des questions; pis là, c'est eux-mêmes qui apportent les solutions. Ils participent à tout ça.

Une autre enseignante renchérit : « Ils me posent une question. Je leur réponds : " Où penses-tu que tu pourrais trouver ta réponse?" » C'est donc dire que cette enseignante incite l'élève à répondre lui-même à sa question.

Une autre enseignante encore dit utiliser le questionnement pour aider l'élève à se situer dans le travail qu'il a à faire : « Est-ce que t'as fini ça? Est-ce que t'as fini ça? » Il en va de même pour cette enseignante envers les élèves vraiment désorganisés, pour lesquels le problème n'en est pas un de recherche d'attention, mais un problème d'organisation. À ces élèves qui lui demandent : « Qu'est-ce que j'fais? » Elle répond : « Ben qu'est-ce que tu fais d'habitude quand t'as terminé, chéri? » Là, [l'élève] me regarde et il me dit « Ah oui... »

Lors des leçons de vocabulaire, cette enseignante recourt également au questionnement: « Qu'est-ce que je retrouve dans mon coffre à outils? Qu'est-ce que j'ai besoin, moi, aujourd'hui? Bon, on fait l'enseignement du vocabulaire. C'est quoi mes outils? » Là, j'les questionne. »

Lorsqu'un élève ne sait pas quoi faire, mais qu'il devrait le savoir, cette enseignante intervient avec humour, sans répondre directement à la question, ce qui revient, en quelque sorte, à un questionnement indirect :

Je vais souvent utiliser l'humour. « Qu'est-ce que j'fais? » « Ben tu fais rien. Tu croises tes bras et tu attends que l'heure passe. » Là, il me regarde et je lui dis : « D'après toi, qu'est-ce que tu vas faire? » Fait que là, des fois, il me dit ou il ne répond pas et là, je lui dis : « Ben, fais rien et croise-toi les bras. » Là, il va faire comme « Ben là, voyons... » Là, il fait comme une petite discussion. Là, ils s'alimentent entre eux ou finalement il dit : « Ah ben, j'pourrais prendre un livre... » Là, j'fais comme : « Ben, vas-y mon grand! T'es capable!

De façon générale, les enseignantes remarquent qu'en questionnant l'élève qui vient leur poser une question, elles l'amènent à répondre lui-même à sa question. Elles ont alors pour but d'aider l'élève à se poser ses questions-là par lui-même afin qu'il se réponde sans l'aide de l'enseignante. Elles jugent opportun de questionner les élèves afin qu'ils en viennent à se questionner et surtout qu'ils développent leur jugement. Pour elles, développer le jugement des élèves est très déterminant dans le développement de l'autonomie puisque l'élève en viendra à faire les choix pertinents et adaptés aux besoins de la tâche.

Toutefois, deux enseignantes, bien qu'elles aient convenu qu'il était important de questionner les élèves, s'interrogent sur l'efficacité, dont on traitera plus tard, de cette façon de faire. Voici les propos tenus par la première :

Je trouve qu'on dialogue, on dialogue, on dialogue, oui, on amène beaucoup de questionnements aux enfants pis c'est correct aussi d'en apporter.[...] Sauf que j'trouve que le chemin il est long pour amener l'élève là où on veut qu'il arrive. Pis Tu sais, c'est correct jusqu'à un certain point.

Voici les propos tenus par la deuxième : « Mais on peut pas toujours [les questionner]. Ça, ça se fait bien quand tu as du temps, quand tu ne travailles pas avec tout le monde en même temps. »

Une des enseignantes estime qu'il serait bénéfique pour le développement de l'autonomie des élèves que toutes les enseignantes de son école fonctionnent de la même façon, qu'elles aient toutes les mêmes règles de vie, les mêmes exigences, les mêmes routines, les mêmes stratégies, etc. Un débat a suivi cette proposition puisque les autres enseignantes n'étaient pas d'accord. Ainsi de dire l'une d'elles :

Mais j'suis d'accord pour les stratégies de lecture, des méthodes de travail comme ça, mais pour le reste, je ne suis pas d'accord parce que c'est important à l'école, on apprend aussi à vivre, on apprend à s'adapter. L'adaptation, c'est la capacité, ça fait partie de l'intelligence. Fait que si on les met tout le temps dans le même cadre pis qu'ils ne se posent pas de question, à un moment donné en troisième année parce que c'était de même en première, en deuxième pis ça va être de même en quatrième, ben là, ça fait que l'enfant a pus besoin de s'adapter fait que je pense que c'est pas de l'aider [...] c'est pas de lui donner des outils parce que quand on s'adapte, là, on est en questionnement, là, on est en recherche de solutions. Pis, c'est important, ça fait partie de l'autonomie. Tandis que si on cadre tout ça pour eux, ben, là ils se questionnent pus.

Parmi les autres moyens mentionnés, une enseignante signale qu'elle donne des conséquences désagréables en lien avec le geste non autonome posé. Elle ne chicane pas verbalement l'élève, mais lui fait reprendre le temps de travail perdu durant la récréation.



Et la conséquence désagréable c'est, qu'en général, quand ce n'est pas fait, on va trouver sans qu'il y ait de remontrances ou quoique ce soit, on va devoir compenser en temps pour ce qui n'a pas été fait. Donc, les amis qui vont rester en début septembre à la récré le matin, pourraient défaire leur sac avant de quitter si ça n'a pas été fait. Pas plus que ça. Je n'élève pas la voix.

S'il lui apparaît important de renforcer les comportements attendus afin de créer un effet d'entraînement, les conséquences logiques aident l'élève à comprendre qu'il est plus agréable de faire ce qu'on a fait au moment voulu.

Une autre enseignante a mentionné l'importance de trouver une façon de corriger une situation où l'élève a moins d'autonomie afin que les reproches faits à l'élève par l'enseignante n'affectent pas la relation.

« Si je te disais : « [nom de l'enfant], t'es pas organisé, là. Je suis toujours avec toi et je ne voudrais pas que ça devienne négatif le rapport que j'ai avec toi. Qu'est-ce qu'on va faire pour te donner des outils pour que tu deviennes plus autonome, juste, mettons, pour trouver tes cahiers dans ton bureau? Qu'est-ce qui t'aiderait? Parce que moi, je ne peux pas toujours être à côté de toi. » Cet élève-là n'a pas eu le réflexe de me dire, mettons : « J'aimerais ça avoir quelque chose pour que tu me dises, une liste, un petit encadré que j'ai collé. J'le questionnais. »

Vers la fin de l'extrait, l'enseignante mentionne donc qu'elle aurait aimé que l'élève apporte une solution lui-même, mais que puisqu'il était trop démuni pour le faire, c'est elle qui a dû prendre l'initiative de trouver un moyen pour aider cet élève. Sa préoccupation de garder un lien positif avec l'enfant vise à ne pas nuire à la relation, ce qui aurait peut-être pour effet de le décourager. En ce sens, elle est assez proche de la recommandation de Reeve et Jang (2006) visant à encourager les élèves.

Une autre enseignante a mentionné que pour éviter que les élèves réclament son aide inutilement, elle a développé une technique : « Maintenant, j'ai pris la bonne habitude d'écrire aide ou quelque chose, je note l'aide que je leur apporte. Ça, c'est magique! Ils ne veulent pas que ça soit écrit, ils ne veulent pas que j'écrive. « Ah non, c'est beau... J'vais chercher avant de te le redemander. ». Cette façon de faire a pour conséquence que, lorsque

les élèves vont la voir, ils ont préalablement essayé de répondre à leur question et qu'ils sont ainsi incités à développer progressivement donc leur autonomie. Ce faisant, l'enseignante s'inscrit dans le modèle de Winne et Hadwin (1998), qui voient l'élève comme étant au centre du processus décisionnel et l'enseignante comme étant un guide. L'enseignante amène l'élève à découvrir les différentes stratégies que l'élève peut mettre en œuvre.

Une enseignante a su mettre en mots un questionnement entendu plusieurs fois de la part des enseignants et enseignantes en général : en faisons-nous trop pour les élèves?

La p'tite école de rang où il y avait de six ans jusqu'à treize ans, [l'enseignante] en faisait de la différenciation parce que les apprentissages... Ils ne pouvaient pas maîtriser la même chose à six ans et à treize ans. Il devait y en avoir de la différenciation c'est juste qu'ils n'avaient pas mis le doigt dessus. Sauf qu'ils étaient capables de faire un certain nombre de choses, ils étaient capables. Alors qu'aujourd'hui, avant que ton élève soit capable de faire un certain nombre de choses, on y mâches-tu?! On lui donne-tu des trucs pour y arriver? On part d'ici pour se rendre là, mais en faisant un tracé un peu en labyrinthe. Tu sais, là pour essayer de lui donner plein, plein, plein, une variété d'outils. [...] Un moment donné, le questionnement que j'ai eu suite à ça c'est : est-ce qu'on leur en donne trop pour qu'ils arrivent à faire ça de façon autonome?

Ce questionnement est intéressant puisqu'il semble montrer les limites des stratégies. Les enseignantes ont toutes affirmé que de montrer des stratégies à l'élève afin qu'il les applique est très bénéfique, mais celle-ci questionne la surabondance des interventions de l'enseignante.

Par contre, une enseignante a amené le groupe à se questionner sur la "surintervention" de l'enseignante dans le développement de l'autonomie de l'élève. Je reprendrai cet élément dans le cadre de la discussion.

En conclusion de cette section, il apparaît que les enseignantes ont tendance à donner un cadre et des outils aux élèves dans le but de leur permettre de développer leur autonomie, ce qui, pour elles, signifie se débrouiller en utilisant les ressources mises à

leur disposition. Il ressort régulièrement de leurs propos que, pour elles, l'élève autonome est celui qui ne leur pose pas de questions inutiles, dans la mesure où il essaie de résoudre par lui-même tous les problèmes qu'il est capable de régler sans aide. L'autre moyen abondamment évoqué consiste à questionner les élèves pour les aider à prendre conscience de ce qu'ils savent déjà accomplir sans aide, d'une part, et à réfléchir par eux-mêmes, d'autre part. Ce faisant, elles semblent résister souvent à cette tendance fréquente de donner des réponses toutes faites. Que ces méthodes soient ou non efficaces, ce que nous verrons ci-dessous, elles témoignent du souci qu'ont ces enseignantes de développer l'autonomie de leurs élèves.

### 3. LES ÉLÉMENTS INFLUENÇANT LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE SELON L'ÉCHANTILLON

Quatre aspects influençant positivement ou négativement le développement de l'autonomie ont émergé de lecture des *verbatim*. Ce sont l'efficacité, la confiance, la persévérance et l'influence des pratiques parentales.

#### 3.1 L'efficacité

Tout d'abord, mentionnons que l'efficacité a été principalement présentée par l'échantillon comme étant une contrainte au développement de l'autonomie autant en milieu scolaire qu'au sein de la famille. L'efficacité touche différents aspects. Je commence par l'aspect lié au temps.

Pour ce qui est du temps, les enseignantes ont mentionné que la taille des groupes faisait en sorte qu'elles manquaient de temps à consacrer à chaque élève individuellement. En conséquence, elles considèrent qu'elles peuvent moins permettre aux élèves plus lents de développer leur autonomie à leur rythme. Elles se sentent donc tenues de faire un peu plus à la place de ces élèves afin qu'ils puissent suivre le rythme imposé par l'enseignante ou par le groupe.

Tu fais ce que tu peux parce que t'en as 25, 26, 27 autres.

Donc plutôt que de faire faire la tâche à l'enfant comme le disait [nom de l'enseignante], souvent on va palier [...] Nos groupes sont complets, on a des classes de 27 à l'âge de huit ans. Donc, le p'tit traîneux, plutôt que de le... Ben il faut aussi qu'il suive alors, des fois, on ne va pas mettre de conséquences. Pour ne pas pénaliser tout le groupe, on va faire en sorte qu'il suive.

On ne peut pas faire avec tout le monde... Tu sais, on est une personne, pis on a beaucoup d'élèves différents dans notre classe; donc, on doit vraiment maximiser le temps avec chacun; pis j'pense que les autres élèves se doivent de faire du mieux qu'ils peuvent pour pas prendre de temps.

C'est parce qu'à un moment donné, on a comme pus de solution pis faut que ça l'avance, que ça l'aille plus vite.

Ben non, mais c'est ça dans le fond, parce qu'on veut tellement les guider pis les accompagner qu'en quelque part... Tu sais, des fois, on est pressées pis on le fait un peu à leur place parce que là, on a pas rien que ça à faire le regarder pendant quinze minutes mettre ses bottes! Parce que là, faut qu'on s'en aille! Mais ça fait que ça crée un manque d'autonomie qui fait que quand ils arrivent à l'école, ben, ils n'ont pus un ou deux adultes...

Toutes les enseignantes ont, à un moment ou l'autre de leur discours, mentionné que la lourdeur de la tâche, incluant les élèves plus exigeants, la matière à couvrir mais plus particulièrement la taille des groupes faisait qu'à certains moments elles en venaient à faire des choses à la place de l'élève plutôt que de le laisser faire par lui-même.

Les enseignantes se sont arrêtées sur le fait qu'elles soutenaient qu'un élève autonome était un élève qui n'allait pas consulter les consulter. Elles ont tenu à préciser que ce n'était pas qu'elles ne voulaient pas parler à leurs élèves, mais, encore une fois, qu'il s'agissait d'une question d'efficacité : si les enseignantes devaient répondre à chacune des questions que leurs élèves se posent, elles ont l'impression qu'elles ne feront que ça!

C'est pas vraiment l'autonomie celui qui vient pas te poser de questions, c'est l'autonomie quand il ne vient pas te poser des questions qu'il n'a pas besoin de venir te voir. Il y a comme une différence, il a comme une nuance là.

Des fois-là, c'est une chose qui n'est pas compliquée, qu'il peut demander au voisin qui connaît la réponse. Parce que si chaque élève venait à chaque fois nous demander chaque petite question qu'ils ont, on ne s'en sortira jamais.

Un autre aspect de l'efficacité en lien avec le temps est celui de l'élève qui, au lieu de chercher par lui-même et trouver la réponse, va directement demander à l'enseignante comment faire afin de terminer plus rapidement. « C'est parce que c'est souvent une solution facile, en fait. « J'ai pas la réponse, j'veais tout de suite consulter le prof, elle va me le dire. » « Mais c'est beaucoup plus rapide de me [...] demander [la solution] que de chercher. » Une autre enseignante remarque en outre : « Pour ce qui est du "train-train", des déplacements, un ami qui retarde, ça, en général, parfois, j'veais laisser tomber parce que j'veux que la masse suive. »

Par contre, l'efficacité n'est pas toujours perçue comme une contrainte. Ainsi, d'expliquer cette enseignante, c'est important de développer l'autonomie : « parce que ça nous permet de maximiser notre temps d'enseignement sur le plan pédagogique, entre autres. »

Les enseignantes ont affirmé que la « non-autonomie » des élèves faisait qu'elles devaient accomplir certaines actions à la place de l'élève afin qu'il suive le rythme. En inversant la situation, je pourrais extrapoler en disant que les élèves qui sont autonomes permettent à l'enseignante d'utiliser son temps efficacement en aidant les élèves qui ont vraiment besoin de son aide.

### **3.2 La confiance en soi**

Tel que mentionné dans la section traitant de la motivation comme étant une des composantes de l'autonomie, je traiterai de la confiance en soi comme étant un facteur influençant positivement le développement de l'autonomie. Cet aspect a été nommé à trois reprises par la même enseignante. Est-ce le fait qu'elle est orthopédagogue et travaille seulement avec des élèves en difficultés en groupes restreints (maximum de quatre élèves) qui fait qu'elle est la seule à avoir évoquer cet aspect? Elle a débuté en expliquant que :

C'est une question d'outils, mais c'est aussi une question de confiance. Parce que combien d'élèves que je vois dans mon bureau que tu te rends compte qu'il n'a plus besoin de service, par exemple, en orthopédagogie parce que tu te rends compte qu'il a tous les outils en main, mais que le prof te dit : « Ouin, mais il n'est pas capable des appliquer. » Souvent, tu le fais avec lui et tu vois qu'il est capable et tu lui dis : « Oui, mais pourquoi tu ne le fais pas en classe? » (L'élève ne répond pas.) Souvent, c'est une question de confiance. Il ne se sent pas bon fait qu'il n'est pas capable de faire la dernière étape tout seul. Fait que moi, je trouve que c'est aussi une question de confiance. C'est sûr que c'est aussi une question de compétence et d'outils, mais la confiance est importante.

Pour cette enseignante, la compétence de l'élève et les outils qui ont été mis à sa disposition ne servent à rien si l'élève n'a pas la confiance nécessaire pour les appliquer. Par la suite, elle a ajouté : « Un enfant qui n'a pas confiance pis qui se trouve pas bon, il s'engagera pas, donc il ne sera pas autonome. » pour conclure de la façon suivante :

C'est que [si les élèves faibles continuent de travailler malgré les embûches], ils ont encore confiance en quelque part. Mais on en a des élèves faibles qui n'ont plus confiance. S'il a encore confiance, ton élève, là, il va encore continuer, il va essayer et il va donner tout son cœur, mais l'enfant qui n'a pas confiance en ses capacités, il va arrêter, lui.

Selon elle, la confiance est un élément déterminant dans le développement de l'autonomie parce qu'un élève qui a confiance sera plus motivé à faire la tâche, à utiliser les outils proposés.

La réflexion de l'orthopédagogue a suscité celle de deux enseignantes. La première évoque une situation vécue avec un élève qui n'a pas travaillé durant toute une période de travail. Par la suite, l'élève a posé une question à l'enseignante et celle-ci l'a questionné pour qu'il en vienne à se répondre seul. Cet élève a demandé à rester pendant la récréation. L'enseignante s'est assise à côté de lui et il a fait le travail en une quinzaine de minutes. Pour cette enseignante, c'est une question de confiance. « Si cet enfant-là avait eu confiance, il l'aurait peut-être fait du premier coup. » Pour une autre enseignante, cet exemple n'en est pas un d'un élève non autonome : « C'est un enfant que, là, il a un besoin à combler, un besoin affectif ou je ne sais pas quoi, un stress, peu importe. Mais c'est pas



un enfant qui n'est pas autonome. » Cet exemple force à être prudent lorsqu'on déclare un élève non autonome. Est-ce vraiment un manque d'autonomie?

### 3.3 La persévérance

Tout d'abord, il faut mentionner que l'enchaînement de la confiance vers la persévérance s'est fait naturellement puisque la confiance en soi permettra à l'élève de persévérer et qu'en persévérant l'élève pourra réaliser des apprentissages qui renforceront sa confiance. Ce qui est surprenant c'est que l'enseignante ayant mentionné la confiance n'a fait qu'effleurer la persévérance. Voyons les réactions des autres enseignantes.

Pour une enseignante, la persévérance est un facteur influençant positivement le développement de l'autonomie parce qu'un élève persévérant continuera tant qu'il n'arrivera pas à une solution.

C'est un élève qui va être plus résistant à la tâche, il n'abandonnera pas en se disant « Je rencontre une épreuve, pouf, j'arrête! » Même si ton élève [...] il va se trouver des trucs ou de persévérer, en fait. C'est peut-être un élève qui va plus persévérer, même s'il n'arrive pas à la bonne solution. Il va faire son bout de chemin [...] Il va être persistant dans la tâche.

En cours de discussion, les enseignantes se sont interrogées sur le lien entre « autonomie » et « résultats scolaires » et ont conclu que ce ne sont pas ces derniers qui garantissent le degré d'autonomie des élèves, mais bien leur persévérance en cours de tâche : « Il y en a des élèves qui ne sont pas persistants en général. J'en ai des élèves forts qui, dès qu'ils rencontrent une première embûche, pouf, on lâche! » Une autre enseignante a ajouté : « Des élèves qui ont tout le temps tout facile pis quand qu'ils arrivent devant une difficulté... [ils abandonnent]. »

Un enseignante a fait remarquer que les élèves devraient se servir de leurs difficultés au lieu d'abandonner : « Ah, je l'ai lu trois fois, ça n'a pas marché, ça n'a pas donné le



résultat escompté. J'suis une pourrie dans vie, j'ferai jamais rien de bon! » « Ben voyons don' ! Au contraire, sers-toi de ça comme un outil ».

Elle a même ajouté qu'à long terme les élèves plus faibles et qui ont généralement plus de difficultés à surmonter développeraient plus de moyens pour vaincre les difficultés et arriver au bout de ce qu'ils entreprennent. : « Moi je fais le parallèle avec [nom de l'enseignante], ses élèves. Moi, je pense que ces élèves-là vont être outillés, au contraire, j'aurais tendance à dire que c'est eux autres, ils vont persévérer, pis ils vont arriver à quelque chose. »

Une enseignante a expliqué « qu'il y en a qui arrivent à être persévérants et à essayer, mais justement parce que souvent ils sont malhabiles ou mal outillés, ben ils n'y arrivent pas. » Cette enseignante, une orthopédagogue travaillant uniquement avec des élèves en difficultés, a expliqué que selon elle, les élèves avec lesquels elle travaille ne sont pas autonomes parce que, même s'ils persévèrent, ils n'arriveront pas à faire la totalité de la tâche, seuls. Pour elle, la persévérance est très importante et elle dit appliquer à ses enfants ce qu'elle enseigne à ses élèves. Elle souhaite qu'autant ses enfants que ses élèves comprennent que : « C'est pas à la première embûche qu'on va rencontrer que, là, faut tout arrêter. »

Je laisserai le mot de la fin de cette section à une enseignante qui a su résumer les propos des autres enseignantes de façon juste :

On dirait que l'autonomie est liée à la persévérance. Dans le sens que les niveaux d'autonomie que tu vas atteindre est lié à la persévérance que tu mets dans ton travail. [...] Mais si t'es pas persévérant face aux difficultés, ben tu développeras jamais des façons de résoudre...

### **3.4 L'influence des pratiques parentales**

J'ai choisi de garder l'élément de l'influence des pratiques parentales pour la fin de la section, non pas parce qu'il est moins important, mais parce que j'ai donné la priorité aux

aspects directement liés au milieu scolaire pour terminer par l'influence des pratiques parentales, sur lesquelles les enseignantes n'ont aucun contrôle puisqu'elles se vivent à la maison. Avec l'efficacité, l'influence des pratiques parentales est l'élément le plus souvent cité comme influençant négativement le développement de l'autonomie des élèves. Il m'est apparu logique que ces deux éléments aient été le plus ressortis par l'échantillon puisqu'ils peuvent être liés.

Une enseignante souligne en effet que, s'il est important que l'enseignante mette des moyens en place afin d'aider l'élève à développer son autonomie, « il faut aussi qu'il y ait des choses qui se fassent à la maison. » Selon elle, il faut que l'enseignante et les parents travaillent de concert afin d'aider l'élève à développer son autonomie. Pour ce faire, lorsqu'elle constate qu'un élève a de la difficulté à développer son autonomie, elle rencontre « les parents, explique, essaie de mettre en place des choses, mais si les parents vont dans la même direction, ça paraît vite. Sinon ben, il faut que tu te rabattes juste avec l'enfant. »

Une autre enseignante donne l'exemple d'un enfant de huit ans qui lui demande d'attacher son manteau:

« Attacherais-tu mon manteau? » « Oui. » Je leur demande pourquoi. Là, il me regarde : « Parce que j'veux que tu l'attaches. » « Pourquoi j'attacherais ton manteau? » Alors ça, j' imagine, qu'au départ, ça provient nécessairement de la maison. Là, je leur dis : « Un beau grand garçon comme toi, [nom de l'enseignante] va te montrer comment et, ensuite, tu vas l'attacher.

Pour elle, la demande par un enfant de cet âge d'attacher son manteau est un signe de « non-autonomie » et provient très probablement du fait qu'à la maison le parent doit attacher le manteau de l'enfant au lieu de lui montrer comment le faire.

Par la suite, cette enseignante relate cet autre exemple, illustrant le comportement d'un parent venu apporter à son enfant le pantalon de neige qu'il avait oublié à la maison en ayant les lacets détachés : « Je me suis dit : « Ben, comme adulte, qu'est-ce qu'il donne

comme modèle à son enfant c'est que « j'suis tellement pressé dans la vie que, moi non plus, je n'ai même pas le temps d'attacher mes bottines! ». Pour elle, le parent doit jouer son rôle de modèle et prendre le temps de faire ses choses par lui-même, comme par exemple d'attacher ses lacets avant de partir.

Une autre enseignante a expliqué une situation qu'elle vivait en classe parce qu'une maman faisait tout pour son enfant, de telle sorte que celui-ci ne faisait pas grand-chose par lui-même :

Je pense que, dans ce cas-là précis, que j'ai en tête, c'est beaucoup sa mère qui le couve et à la maison, elle fait tout pour lui. Jusqu'à venir le mener à l'école avec son sac à dos sur l'épaule et elle l'aide à détacher son manteau. Un moment donné, il a fallu que j'intervienne.

Ce genre de surinterventions de la mère mène à un problème en classe puisqu'à la maison, le ratio est de un ou deux adultes pour un, deux ou trois enfants tandis qu'à l'école, le ratio devient un adulte pour 25 enfants et que, par conséquent, l'élève doit être en mesure d'exécuter certaines actions sans l'enseignante puisque celle-ci deviendrait surchargée rapidement.

Ensuite, la discussion a dévié sur les effets du nombre d'enfants dans la fratrie sur le développement de l'autonomie de ceux-ci. Une enseignante a affirmé que :

Je pense que, quand ils sont deux, trois enfants, [par opposition à être enfant unique] peut-être pas douze là, quand il y a d'autres enfants à la maison, ils apprennent plus à faire des choses par eux-mêmes, à avoir une certaine autonomie. [...] Je pense que veut, veut pas, quand tu as deux ou trois enfants, tu as moins de temps à donner à chacun, tu vas demander à l'enfant de faire des choses.

Une autre enseignante a fait remarquer qu'autrefois : « les parents n'avaient pas un enfant ou deux enfants. Ils en avaient dix, douze, seize. Fait qu'en quelque part, tu n'avais pas le choix. Si tu n'y arrives pas, tu vas attendre trois heures parce que ta mère est occupée à faire des tartes. » Elle a ajouté : « Mon père, sont seize [enfants], et ma mère, sont dix

[enfants]. Fait que j'me rends compte qu'ils doivent avoir développé leur autonomie un petit peu plus rapidement que nous autres parce que... » Pour ces deux enseignantes, une fratrie nombreuse fait que, tout comme l'enseignante, le parent a moins de temps à consacrer à chaque enfant et elles supposent que l'enfant finit par développer certains moyens qui l'amènent à réaliser certaines tâches par lui-même. Ainsi, si l'on reprend l'exemple de la demande de manteau à attacher, l'enfant provenant d'une fratrie nombreuse sait que son parent est occupé et qu'il refusera très probablement d'attacher son manteau, alors, il a appris à l'attacher lui-même ou son parent ou un frère ou une sœur plus vieille lui a montré à le faire. L'enseignante citée ci-dessus a poursuivi :

Tandis que maintenant, on en a un, on en a deux. Des fois, sont tellement désirés, sont tellement choyés, tellement enveloppés. On est tout le temps là à côté, pas à pas, pour filmer les premiers pas, le premier ci. « Ah, elle a fait un casse-tête! » [...] Non, mais là, on arrive à l'école, où là on est pus un ou deux [enfants] pour un adulte ou deux ou trois adultes. Là, on est vingt pour un adulte. Fait que c'est sûr que l'attention n'est pas la même.

Plus loin au cours de la conversation, cette enseignante a ajouté : « comme on a dit un peu dans la génération où on vit, on les prend tout le temps par la main. Donc, on ne peut pas leur demander d'être autonomes dans un contexte où, dans le reste de leur vie, ils n'ont pas besoin de l'être. » Ici, on revient au discours de la première enseignante citée, qui mentionnait qu'il est important d'avoir le support des parents dans le développement de l'autonomie. Il semble difficile de demander à l'élève d'être autonome à l'école s'il n'a jamais eu et n'a toujours pas besoin de l'être dans les autres sphères de sa vie.

Voyons le lien entre l'influence des parents et l'efficacité dans le développement de l'autonomie de l'élève : « Peut-être que c'est dû aussi au fait que les deux parents travaillent et qu'ils font pour eux au lieu de les amener à le faire. C'est toujours plus long quand t'amènes un enfant à le faire. » Cet extrait résume très bien toute la problématique liée au développement de l'autonomie de l'élève. D'un côté, les parents travaillent et n'ont pas le temps que leur enfant fasse les choses à leur rythme et, de l'autre côté, les enseignantes ont de lourdes tâches et n'ont pas non plus le temps de laisser chaque élève y

aller à son rythme. Comment ferons-nous donc pour aider les élèves à développer leur autonomie dans ce contexte?

#### 4. LES EFFETS DES STRATÉGIES MISES EN PLACE

Avant de débiter, il faut annoncer que certains propos tenus dans le deuxième groupe de discussion m'ont plutôt surprise. En effet, puisque nous entendons régulièrement non seulement des enseignantes, mais aussi des parents d'élèves, répéter que les enfants manquent d'autonomie et que la situation ne fait que se détériorer, j'ai été étonnée de constater que trois enseignantes jugent leurs élèves autonomes. Une enseignante l'a mentionné à deux reprises : « Moi, je dirais que, majoritairement dans ma classe, mes élèves sont autonomes » et « Dans leur mesure, moi, je considère qu'en général mes élèves sont pas mal autonomes. » Une autre a expliqué pourquoi elle jugeait ses élèves autonomes :

Moi, j considère que mes élèves sont autonomes. Il y en a qui ont beaucoup de choses à travailler pour atteindre un certain niveau d'autonomie. Pour le moment, oui, j les considère autonomes. Autonomes en quoi? Ben, être capables de venir en classe, de faire sa routine du matin, par exemple. De se trouver des résolutions de problèmes dans les conflits. Tu sais, sur différentes choses. Est-ce que je considère que mes élèves manquent d'autonomie? Oui, sur différentes choses.

Les propos qui suivent sont eux aussi déroutants, dans une certaine mesure, puisque non contente de considérer que ses élèves autonomes, cette enseignante ajoute : « On ne peut pas leur demander qu'ils soient autonomes en résolution de problème! C'est quelque chose de super complexe. [...] Tu ne peux pas arriver à être autonome partout dans... » Ce genre de propos est généralement absents du discours des enseignantes. Mais, il convient de rappeler ici encore que l'analyse que font les enseignantes de l'autonomie de leurs élèves est directement en lien, ce qui est logique, avec leur définition de l'autonomie, soit de la capacité de se débrouiller seul et de recourir le moins possible à leur enseignante.

À la lecture des *verbatim*, j'ai rapidement constaté que, lors des discussions, beaucoup de temps a servi à définir ce qu'est l'autonomie, à discuter des moyens mis en place par les enseignantes, mais très peu de temps a été consacré à décrire les effets de ces moyens. Il m'est donc impossible de décrire les effets de chacune des stratégies évoquées par les enseignantes, puisque celles-ci se sont peu arrêtées à décrire leurs effets directs sur le développement de l'autonomie. Je vais donc nommer les effets les plus souvent évoqués par les enseignantes au fil de la discussion. Débutons par les effets sur l'élève.

#### 4.1 L'élève sait ce qu'il doit faire

Un des premiers effets recherchés par les enseignants est que l'élève sache ce qu'il doit faire tel que mentionné par une enseignante : « ils le savent que c'est ça qu'ils vont faire ». Le cadre mis en place par l'enseignante, incluant les règles de vie, les routines, les outils mis à la disposition de l'élève, les différentes étapes à suivre pour que les stratégies soient mises en œuvre font que les élèves ne :

sont pas laissés à eux-mêmes, ils savent quoi faire quand ils reviennent des récréations, avant de partir aux récréations... Il y a des points de repères aussi pour savoir à quel moment il a des déplacements, à quel moment on va à la salle de bain. [...] Je veux juste leur donner des points de repère parce que je sais que certains élèves en ont besoin plus que d'autres, entre autres par le menu du jour puis, bon, certaines choses que vous faites sans doute en classe.

#### 4.2 L'élève fait ce qu'on attend de lui

Le lien entre le premier et le deuxième effet se fait naturellement puisque les deux sont liés. Par contre, ils ont été séparés puisque l'élève peut savoir ce qu'il doit faire, mais ne pas le faire. Donc, ici encore, l'instauration d'un cadre de travail précisant les stratégies à appliquer, de routines, de règles de vie a pour résultat que l'élève qui les suit fait ce qu'il a à faire au moment opportun. Une enseignante a parfaitement résumé : « qu'un élève soit capable de lui-même de faire les choses, sans que je sois obligée de répéter ce que j'attends de lui », tandis qu'une autre enseignante mentionne ce même effet de la façon suivante : « faire ce qu'il a à faire quand c'est le temps de le faire [...] respecter les

roulins, qu'ils finissent par savoir ce qu'ils doivent faire.» Cette description nous interroge : s'agit-il d'autonomie ou de docilité?

### **4.3 L'élève travaille seul**

Pour une enseignante, un des effets de l'autonomie d'un élève en difficulté est d'offrir de moins en moins de support : «À quel point il va venir te voir? En résolution de problème, tu peux comparer en début d'année, est-ce qu'il venait te voir pour chaque affaire? Pis maintenant, il est capable d'en réussir deux sur... » J'ai placé cela sous l'aspect travailler seul puisqu'un des effets ultimes recherchés est que l'élève en vienne progressivement à travailler seul, comme le soutient cette enseignante :

À quelque part, plus ça va pis on dirait que plus ça va dans l'année, des fois, il réussit à trouver comme l'autre [étape] d'après alors que... [...] il aurait eu zéro autonomie pis il n'aurait pas été capable de rien faire du tout. Il n'aurait pas appris non plus là.

Travailler seul ou se débrouiller seul est à la base de plusieurs des définitions de l'autonomie proposées par les enseignantes rencontrées. Au fil des discussions, celles-ci ont nuancé leurs propos, mais à l'origine cette caractéristique faisait partie intrinsèque de l'autonomie dans la vision des enseignantes.

### **4.4 L'élève réalise des apprentissages.**

Bien que cet élément n'ait pas été mentionné explicitement, il est logique de supposer que l'enseignement de tous les outils et stratégies afin que les élèves les utilisent est fait dans le but que les élèves réalisent des apprentissages. De cette façon, je peux supposer que la réalisation d'apprentissages est un effet des moyens mis en place par les enseignantes.



#### 4.5 Effets sur l'estime de soi de l'élève

Deux enseignantes ont souligné que le fait d'être autonome avait un effet positif sur l'estime de soi de l'élève. Aux dires de la première :

Pour l'estime de soi, c'est excellent. Plus on gagne en autonomie, plus on fait des tâches, plus on reçoit généralement de la rétroaction positive, donc, plus on se sent fier de soi, plus on a le goût de s'investir et de continuer à bien faire. Donc, ça entraîne des effets vraiment positifs selon moi.

Quant à la seconde, elle exprime ainsi la même idée : « Fait que c'est aussi bon pour eux, moi, je trouve que ça les valorisait parce qu'ils se rendaient compte que, quand ils sont mis au pied du mur, ben finalement ils en trouvent des solutions. »

Donc, l'élève serait valorisé parce qu'il réussit à faire les tâches seul ou en utilisant seulement l'aide nécessaire, soit le moins d'aide possible, dans la mesure où cela lui permet de prendre conscience de ses capacités.

#### 4.6 L'élève se questionne

Les enseignantes ont toutes mentionné qu'elles questionnaient leurs élèves autant pour qu'ils se rappellent les tâches à effectuer en arrivant le matin que les étapes à suivre ou les outils à utiliser lorsqu'ils sont bloqués dans une situation d'apprentissage que les stratégies auxquelles recourir au moment opportun. Une enseignante a souligné qu'un élève qui trouve des solutions est un élève : « qui [va] beaucoup se questionner. »

Une enseignante a rappelé que ce pouvait même être bénéfique pour elle puisqu'elle : « s'évite souvent des gestions de ben d'affaires, pis ça les incite eux-mêmes à se poser les vraies questions ».

#### 4.7 L'élève développe son jugement

Ici aussi, le lien entre le questionnement de l'élève et le développement de son jugement se fait naturellement puisque l'élève à force de se questionner, de trouver des réponses à ses questions, de jauger les différentes avenues possibles est contraint d'exercer son jugement.

Une enseignante explique qu'elle : « essaie beaucoup de développer avec eux [...] le jugement. » Ces propos laissent croire que le jugement est un des effets de l'autonomie puisque l'élève autonome s'attardera seulement aux questions qu'il jugera pertinentes afin d'avancer dans le processus de résolution. Tel qu'évoqué par une enseignante :

« Voici les options qui s'offrent à toi. » À partir de là, « qu'est-ce que tu vas mettre en place? Pis qu'est-ce que tu vas choisir pour y arriver? » Faut qu'ils sachent on part d'où, pis on t'amène où, pis pourquoi faut que tu t'en ailles là. À partir de... qu'ils sachent qu'est-ce qu'ils ont à faire. Ben là, après ça, « tu peux faire ça de telle, telle, telle façon.

Ce dernier extrait ne me permet pas tout à fait de comprendre si exercer son jugement consiste à effectuer toutes ces actions ou au contraire si le fait de les effectuer permet de développer son jugement. Mais, l'enseignante établit clairement un lien entre l'autonomie et la capacité d'exercer son jugement.

#### 4.8 L'élève développe ses ressources intérieures

Les enseignantes ont mentionné qu'un des effets de l'autonomie est de trouver « les ressources eux-mêmes », d'arriver « à se débrouiller et à se dépanner, là. » L'une d'entre elles affirme que, pour elle, les effets de l'autonomie se ressentent au-delà de la vie scolaire : « on veut leur donner un certain bagage ». Puis elle ajoute : « C'est aussi d'apprendre à se dire : « ben, si j'rencontre des embûches en général, qu'est-ce que j'vais faire? » C'est d'essayer de se trouver des solutions ». Donc, les stratégies mises en place en classe dans le but de développer l'autonomie de l'élève auront comme effet dans sa vie : le

développement de ressources intérieures. Ces ressources lui permettront non seulement de se questionner et d'accroître son jugement, mais aussi de les organiser afin de les déployer au moment opportun et d'aller au bout de la tâche entreprise. Voyons maintenant les effets des stratégies mises en place sur l'enseignante.

#### 4.9 Maximiser le temps d'enseignement

Un des effets le plus souvent mentionné et le plus recherché par les enseignantes qui mettent en place des stratégies pour développer l'autonomie des élèves est la maximisation du temps d'enseignement. Selon cette enseignante, plus il y a d'élèves autonomes dans sa classe plus elle peut « maximiser [son] temps d'enseignement au niveau pédagogique entre autres. ». Pour une autre :

Notre programme [...] veut intégrer des enfants en difficultés, qui demande beaucoup de différenciation, donc qui demande à l'enseignant d'être partout en même temps et de séparer la tâche selon les enfants. On ne peut pas faire avec tout le monde... On est une personne et on a beaucoup d'élèves différents dans notre classe; donc, on doit vraiment maximiser le temps avec chacun et je pense que les autres élèves se doivent de faire du mieux qu'ils peuvent pour ne pas prendre de temps.

Pour cette enseignante, un des effets de l'autonomie de l'élève c'est que pendant l'élève capable de le faire s'organise sans son aide, elle peut offrir l'aide nécessaire aux élèves qui la requièrent. Ainsi, l'élève autonome qui a développé son jugement, permettra de maximiser le temps d'enseignement puisqu'il ne dérangera pas le groupe avec des questions auxquelles il peut répondre lui-même : « [Un élève dit à un autre élève]: «Oui, c'est correct. Lève pas ta main, tu dis la même chose. ». En somme, l'élève qui utilise ses ressources et les outils mis en place dans la classe maximisera le temps d'enseignement puisqu'il n'accapara pas inutilement l'attention de l'enseignante, ce qui permettra à cette dernière de consacrer du temps à ceux qui en ont vraiment besoin.

#### 4.10 Décharger l'enseignante

Il va sans dire que pour maximiser le temps consacré à l'enseignement, dans le contexte actuel d'intégration d'élèves en difficulté, de lourdeur du programme et de la taille des groupes, il faut que l'enseignante trouve des moyens de se décharger afin d'enseigner efficacement.

Plusieurs exemples mentionnés par les enseignantes ayant été présentés dans les sections précédentes, j'ai choisi de ne reprendre ici que les trois extraits les plus pertinents. Tout d'abord, une enseignante a résumé les propos de plusieurs autres en expliquant les étapes à franchir lorsque l'élève vit un problème : « te référer aux outils de la classe, demander, par exemple, à ton pair avec qui t'es en dyade si c'est une activité d'équipe ou quelque chose comme ça avant de finir par le dernier échelon c'est aller voir l'enseignante. » Dans cet exemple, il est évident que ce système est mis dans le but d'aider l'élève à régler son problème lors des deux premières étapes, soit avant de s'adresser à l'enseignante.

L'enseignante qui fait passer le test des intelligences multiples à ses élèves afin d'identifier leurs forces et affiche ces dernières incite les élèves à devenir des « experts » de leur domaine et être ainsi consultés par leurs sur les questions liées aux forces ainsi identifiées. Ce système réduit effectivement la nécessité de s'adresser à l'enseignante dans la mesure où il offre des ressources clairement identifiées à tous les élèves de la classe. Tout comme dans le cas où l'élève utilise les moyens mis en place pour être autonome, les élèves accaparent moins l'enseignante pour des problèmes qu'ils peuvent régler entre eux, de sorte que celle-ci peut répondre aux besoins des élèves nécessitant réellement son aide.

En effet, de conclure une autre enseignante pour résumer les effets du manque d'autonomie chez les élèves : « Parce que si chaque élève venait à chaque fois nous demander chaque petite question qu'ils ont, ben on s'en sortira jamais. ».

Ainsi, les enseignantes ont besoin de développer l'autonomie de leurs élèves pour être en mesure d'enseigner plus efficacement. Toutefois, en quoi l'élève qui consulte ses pairs est-il plus autonome que celui qui consulte son enseignante? La réponse des enseignantes à ce sujet n'est pas claire. Une des enseignantes a expliqué que :

demander à un voisin n'est pas non plus une stratégie, une première stratégie. Ça va dans un ordre. Puis parce que des fois avec des mots d'enfants sont capables de s'expliquer aussi des choses qu'on a déjà vues différemment [...] ce que l'autre va lui dire, va lui rappeler des choses pis il va être capable comme ça de débloquer [...] on est là en dernier recours. On est toujours là pour ça de toute façon.

Pour une autre, l'élève le fait par paresse. « C'est parce que c'est souvent une solution facile en fait. « J'ai pas la réponse, j'veis tout de suite consulter le prof, elle va me le dire. » Mais, en revenant au cadre conceptuel de cet essai, il apparaît que la capacité d'aller chercher de l'aide, au besoin, fait partie intégrante d'un fonctionnement autonome (Brunot et Grosjean, 1999). Le fait d'inciter les élèves à s'entraider avant même de recourir à l'enseignante peut être considéré comme une autre façon de développer le jugement des élèves, puisqu'il leur faut choisir la ressource la plus efficace dans ce cas, à savoir celle qui sera le plus immédiatement disponible. Une autre façon de comprendre pourquoi les enseignantes associent à l'autonomie le fait de consulter ses pairs est qu'elles considèrent peut-être que l'autonomie n'est pas uniquement un phénomène individuel, qu'elle ne consiste pas seulement à utiliser ses propres ressources mais aussi les ressources facilement accessibles. Ainsi, comme je l'ai souligné dans la première partie de cet essai, être autonome n'est pas synonyme de « faire tout seul ».

Je rappellerai en conclusion du présent chapitre les grandes lignes de la pensée des participantes. Ces enseignantes accordent une grande importance à l'autonomie de leurs élèves. Elles considèrent que, pour être autonomes, les élèves doivent connaître leurs attentes et s'y conformer, connaître les outils à leur disposition et les choisir de façon appropriée après s'être questionnés et ne rechercher l'aide leur enseignante qu'en dernier

ressort. Pour contribuer au développement de l'autonomie de leurs élèves, elles recourent à quelques-uns des moyens suggérés dans la littérature scientifique (Reeve et Jang, 2006). En effet, tel que préconisé par ces auteurs, elles expliquent les raisons de leurs demandes, donnent des rétroactions générales positives ainsi que des encouragements et fournissent des indices plutôt que les réponses toutes faites. De plus, elles offrent à leurs élèves un cadre et des outils précis en guise de points de repère et leur pose souvent des questions de façon à les amener à trouver eux-mêmes la réponse à leur questionnement ou la solution à leur problème. Par contre, les enseignantes se sont peu penchées sur les effets de leurs interventions. Je discuterai de ces différents aspects de leur vision au cours du prochain chapitre.

## CINQUIÈME CHAPITRE

### DISCUSSION

#### 1. LA SYNTHÈSE

L'étude de la représentation de l'autonomie des élèves du deuxième cycle du primaire par les enseignantes a permis d'établir plusieurs liens entre les écrits scientifiques et la pratique. En effet, plusieurs éléments provenant de la littérature scientifique ont été cités comme faisant partie de la pratique des enseignantes formant notre échantillon.

Les enseignantes rencontrées définissent l'autonomie comme étant la capacité de se débrouiller de l'élève, de se débrouiller seul ou avec l'aide d'affiches, de pairs ou de l'enseignante. Cette définition rejoint la définition commune de Portine (1998), qui précise cependant que la débrouillardise n'est qu'un des aspects de l'autonomie. Toutes les enseignantes ont été d'accord pour affirmer que l'utilisation de stratégies et de la métacognition (Winne et Hadwin, 1998) sont essentielles au développement de l'autonomie. Elles ont d'ailleurs longuement expliqué à l'aide d'exemples concrets les stratégies qu'elles croient nécessaires au développement de l'autonomie, mais n'ont pratiquement pas abordé l'importance de la métacognition qui est au cœur de la théorie de Winne et Hadwin (1998). Elles ont également mentionné l'importance de développer chez l'élève la capacité d'exercer son jugement (Brunot et Grosjean, 1999; Caudron, 2001), ainsi que d'adopter des approches variées en fonction de la tâche à réaliser (Brunot et Grosjean, 1999; Legendre, 2005). Encore une fois, elles ont appuyé leurs discours sur des exemples concrets. Pour certaines enseignantes, il est impératif que l'élève identifie son incompréhension avant de chercher de l'aide (Brunot et Grosjean, 1999). C'est donc dire qu'elles exigent de leurs élèves un effort de réflexion portant sur leurs propres connaissances ou leur propre démarche.

Les enseignantes ont expliqué que les interactions sociales (Vygotski, 1985; Morin et Brief, 1995; Theis, 1998; Brunot et Grosjean, 1999), autant entre les pairs qu'entre



l'enseignante et les élèves, sont primordiales au développement de l'autonomie puisque l'élève apprend en voyant les différentes façons de faire ou en étant en contact avec différentes façons de penser. Elles ont aussi mentionné l'importance de la motivation (Brunot et Grosjean, 1999) de l'élève dans le processus d'autonomisation, et un débat sur l'utilité, mais surtout la nécessité, des systèmes d'émulation est survenu. Elles ont en outre évoqué la capacité de l'élève d'aller chercher seulement l'aide nécessaire (Portine, 1998; Pintrich et Zusho, 2002), la plupart des enseignantes ayant mis en place un système comportant plusieurs étapes, dont la dernière est de les consulter.

Certaines enseignantes ont mentionné que l'autonomie est une aptitude ou caractéristique qui se développe constamment et elles ont même été d'accord pour affirmer qu'on n'est jamais pleinement autonome dans tous les domaines. (Conseil supérieur de l'Éducation, 1992; Morin et Brief, 1995; Hoffmans-Gosset, 1996 ; Portine, 1998)

Il y a aussi eu consensus sur l'importance de la capacité de l'élève à respecter les consignes et à les percevoir comme des aides (Brunot et Grosjean, 1999; Reeve et Jang 2006). Étrangement la section 1.7 du chapitre 4 consacrée à ce sujet est plutôt courte, mais c'est un point qui était très cher aux enseignantes, dans la même lignée que l'utilisation des stratégies. Par contre, les enseignantes ont peu parlé de l'importance de la capacité de l'élève à s'organiser, à faire des essais et s'ajuster au besoin (Brunot et Grosjean, 1999) ce qui faisait partie des aspects de l'autonomie que je considérais comme problématique chez les élèves. Finalement, une seule enseignante a parlé de la capacité de l'élève à se prendre en charge (Brunot et Grosjean, 1999), ce qui fait que c'est un aspect de l'autonomie qui n'est vraiment pas important pour notre échantillon.

Les enseignantes ont effleuré les éléments liés à l'autonomie mentionnés ci-haut. Par contre, en analysant leurs propos, je me rends compte que ce qu'elle définisse comme l'autonomie ne l'est pas vraiment. Comme elles limitent l'autonomie à la capacité de se débrouiller, cela peut expliquer l'absence dans leur discours de plusieurs éléments présents dans le cadre conceptuel de cet essai. Restreindre l'autonomie à la capacité de se

débrouiller peut aussi expliquer le peu d'importance que les enseignantes ont accordé à certains éléments considérés comme primordiaux dans la littérature scientifique comme par exemple, l'importance de la métacognition ou de laisser l'élève faire des essais ou choisir l'approche appropriée pour une situation donnée. D'ailleurs à force d'analyser leurs propos, j'en viens à me demander si elle considère l'autonomie dans la perspective de l'enfant ou plutôt dans la leur : n'oublions pas que les enseignantes ont beaucoup à faire dans une classe et que les élèves qui se débrouillent seuls leur enlèvent un peu de la pression énorme qu'elles subissent de façon répétée.

En ce qui concerne les moyens mis en place par les enseignantes, un seul article scientifique décrivait concrètement des actions des enseignantes supportant ou non l'autonomie de l'élève, soit celui de Reeve et Jang (2006). Les comportements que les enseignantes ont décrits comme étant ceux qu'elles adoptaient avec leurs élèves étaient majoritairement du côté des comportements provenant de styles d'enseignement plus contrôlants et ne soutenant pas le développement de l'autonomie. Donc, les enseignantes ont affirmé qu'elles jugeaient leurs élèves plutôt autonomes, elles ont expliqué qu'il était très important pour elles, même primordial pour l'une d'entre elles, de développer l'autonomie, mais leur style d'enseignement serait dans le continuum des styles d'enseignement plus contrôlants selon Reeve et Jang (2006), styles qui selon eux ne n'appuient pas le développement de l'autonomie. En fait, les comportements identifiés par ces auteurs ont surtout été évoqués par l'orthopédagogue. Sachant, comme je l'ai déjà mentionné, que l'étude en question consistait à mettre deux adultes étudiant en enseignement en situation de jeu de rôle, se peut-il que ces comportements aient surtout été évoqués par l'orthopédagogue parce qu'elle a moins d'élèves (le ratio dans la recherche de Reeve et Jang (2006) est de un pour un) et a presque une relation un à un, ce qui n'est pas le cas des enseignantes? Ou encore cet état de chose résulte-t-il de sa formation, plus axée sur les élèves en difficulté? Cet état de chose peut constituer une partie de l'explication de la différence que nous observons, mais je crois surtout que cet écart s'explique surtout par la définition que les enseignantes ont de l'autonomie. Au lieu de mettre l'élève au cœur d'un processus où il lui revient de mobiliser les ressources pour réaliser la tâche, l'enseignante

détermine ce qui doit être fait et comment ce doit être fait. Pour être « autonome », l'élève n'a qu'à exécuter ce que son enseignante lui a montré, dans l'ordre établi. Peut-on parler de développement de l'autonomie dans ce contexte?

Je conclurai cette section par une citation éloquente de Meirieu (s.d.) :

Or, à regarder de près les pratiques scolaires et les comportements des élèves, on découvre que, en réalité, ce n'est pas l'autonomie qui est développée mais bien plutôt quelque chose comme la débrouillardise. En fait, ce qui est vraiment formé à l'école c'est la capacité à s'en tirer le mieux possible avec le moins d'efforts possible, à faire semblant d'écouter plutôt que d'être vraiment attentif, à interpréter ce que le maître veut qu'on dise plutôt qu'à comprendre réellement ce qu'il dit, à échapper à la punition quand on n'a pas fait son travail, à ne pas se faire interroger quand on n'a pas appris sa leçon. Ainsi se construisent d'étranges mais efficaces attitudes qui permettent d'apparaître bon élève plutôt que l'être vraiment et de se débrouiller dans l'imbroglio des propositions scolaires...

## 2. LE DISCOURS ÉMERGEANT : CONSIDÉRATIONS PRATIQUES ET RÉFLEXIVES

En lisant les *verbatim* dans l'optique de bâtir ma grille d'analyse, j'ai découvert que plusieurs aspects évoqués par les enseignantes étaient absents du cadre conceptuel retenu aux fins de cette étude. Cette absence peut-elle s'expliquer par le fait que les écrits scientifiques ne tiennent pas compte des éléments susceptibles de nuire au développement de l'autonomie de l'élève comme l'efficacité (le moins de perte de temps possible), la taille des groupes, l'intégration d'élèves en difficulté sans les services qui vont avec ces élèves ou les pratiques parentales? Par contre, cette absence peut aussi s'expliquer par la définition se limitant pratiquement à la capacité de se débrouiller de l'élève en fonction de ce que l'enseignante lui a montré.

De plus, les enseignantes ont d'emblée mentionné la définition préconçue voulant que l'autonomie consiste à se débrouiller seul (Portine, 1998). Par la suite, elles ont nuancé leurs propos, mais à la base leur définition incluait une dose certaine de débrouillardise sans aide extérieure. Étant donné qu'il ne fait pas partie des définitions proposées par les

différentes auteurs qui se sont intéressés la question, Portine (1998) ayant spécifié qu'il s'agissait d'une idée préconçue, j'ai inclus ce critère dans le discours émergeant.

Il y a plusieurs éléments présents dans la littérature scientifique dont les enseignantes n'ont pas tenu compte et il est intéressant de réfléchir sur les raisons qui font que ces éléments ne se retrouvent pas dans la pratique des enseignantes. Tout d'abord, réduire la définition de l'autonomie à la capacité à se débrouiller limite de façon considérable la portée de ce concept, de telle sorte que plusieurs éléments importants de la littérature scientifiques sont laissés de côté. L'élément le plus important selon les écrits scientifiques est le rôle de l'élève. En fait, le discours des enseignantes est contradictoire à cet égard. Les écrits scientifiques (Morin et Brief, 1995; Hoffmans-Gosset, 1996; Winne et Hadwin, 1998; Zimmerman, 1989; Pintrich et Zusho, 2002) prônent une implication active de l'élève dans la façon de faire. L'élève devrait être en mesure de planifier ses actions en se basant sur ce qu'il connaît, ce qu'il est, ce qu'il doit faire et s'ajuster en cours de route (Winne et Hadwin, 1998; Zimmerman, 2000; Pintrich et Zusho, 2002). D'un côté, les enseignantes sont d'accord avec ces affirmations, mais leurs pratiques sont opposées à leurs discours. En effet, les enseignantes rencontrées ont soutenu que, pour apprendre, l'élève doit imiter ce qu'elles leur enseignent et suivre les étapes prescrites. Mon point de vue à cet égard est celui de Winne et Hadwin (1998) pour qui la réflexion métacognitive est au centre de tout le processus. Lorsqu'on montre à un élève une technique qu'il doit suivre pour apprendre, peut-on parler de réflexion métacognitive? Il m'apparaît difficile de concevoir que le rôle de l'élève dans l'autonomie puisse en être un où il est l'exécutant de techniques enseignées par son enseignante. Généralement, les enseignantes justifient cette dichotomie par les contraintes du milieu qui, selon elles, ne sont pas prises en considération dans la recherche scientifique.

L'autorégulation des apprentissages qui est au cœur de notre définition de l'autonomie, a elle aussi été absente des discours des enseignantes et cela s'explique par le rôle qu'elle confie à l'élève dans leurs pratiques. Encore une fois, le discours des enseignantes est contradictoire. Elles aimeraient que les élèves aient le bagage nécessaire

afin de choisir les actions nécessaires à la situation se présentant à eux, tout en leur imposant leurs façons de faire, ce qui rend la responsabilisation de l'élève difficile.

L'enrichissement personnel et les projets sont deux autres aspects présents dans la littérature scientifique mais pratiquement absents du discours des enseignantes. Il est difficile de présumer de la raison de cette absence, mais une hypothèse que je pourrais avancer serait la lourdeur de la tâche, maintes fois mentionnée par les enseignantes. Elles ont assez de gérer les apprentissages prescrits par le programme tout en composant avec une clientèle disparate, l'intégration d'élèves en difficultés sans le soutien nécessaire, les pratiques parentales ne développant pas nécessairement l'autonomie de l'enfant et ne semblent pas en mesure d'aider les élèves à aller plus loin parce que très occupées à adapter les tâches des élèves en difficultés. Aussi, comme elles ne mettent pas l'élève au centre de ses apprentissages, qu'il n'en est pas le maître, il se peut que les enseignantes ne voient pas l'importance d'offrir à l'élève des tâches à propos desquelles il peut décider du sujet, de la façon de faire et de la façon de présenter, des tâches liées directement à ses besoins, là où il est rendu afin de se dépasser.

D'un autre côté, les participantes ont amené plusieurs éléments pratiques absents de la littérature surtout au niveau des stratégies à mettre en place pour développer l'autonomie. La littérature était plutôt pauvre à cet égard, puisque je n'ai trouvé que l'article de Reeve et Jang (2006). Les limites d'ordre méthodologique de l'étude de ces auteurs, telles qu'exposées dans la synthèse de la présente discussion, me portent à croire qu'il est difficile de se baser sur leurs conclusions pour mettre au point mes propres pratiques visant à développer l'autonomie de mes élèves. En effet, Reeve et Jang (2006) proposent des pratiques, mais comme les conclusions ont été tirées à la suite d'observations faites sur des activités en contexte de jeu de rôle (deux adultes et non un adulte et un enfant), d'un enseignant pour un élève, dans un laboratoire au lieu d'une salle de classe avec tous les bruits et sources de dérangement qu'elle contient, il m'apparaît difficile de transférer leurs conclusions dans un contexte de classe.

Les enseignantes ont mentionné plusieurs des stratégies qu'elles utilisaient en classe. Elles ont décrit les différents systèmes qu'elles utilisaient, que ce soit les marches à suivre en cas de problème, les étapes de résolution de problème ou d'enseignement du vocabulaire, l'enseignement stratégique, la modélisation, les routines, l'encadrement, les systèmes d'émulation, les règles de vie, mais celui qui, dans la lignée de notre définition de l'autonomie, m'apparaît le plus pertinent est le questionnement de l'élève. Elles ont expliqué que lorsqu'un élève bute sur un problème d'apprentissage quelconque et allait directement les voir sans essayer aucun autre moyen de résolution, c'est-à-dire sans avoir utilisé ses outils de travail, les affiches dans la classe ou le recours à un pair, elles le questionnaient pour qu'il découvre lui-même ce qu'il aurait pu faire plutôt que de les consulter ou lui demandaient d'expliquer ce qu'il ne comprenait pas et disaient que, souvent, l'élève se répondait à lui-même. Cette façon de faire me paraît très intéressante puisqu'il semble que le questionnement soit au centre du processus d'apprentissage (Winne et Hadwin, 1998). En effet, l'élève doit être conscient des processus et stratégies qu'il met en place afin de réaliser des apprentissages et qu'il se questionne sur ceux-ci (Flavell, 1976; Winne et Hadwin, 1998; Zimmerman, 2000; Pintrich et Zusho, 2002).

Il est à noter que les enseignantes ont soulevé la question des éléments susceptibles d'influer sur le développement de l'autonomie, ce qui était absent de notre cadre conceptuel parce qu'absent des travaux que j'ai consultés. Deux éléments sont ressortis en force et ont même été liés : l'efficacité et l'influence des pratiques parentales. À la lumière des propos des enseignants, il est effectivement possible de supposer que, comme dans notre société où il faudrait que tout aille plus vite que vite, les enseignantes et les parents ont tendance à faire certaines choses à place de l'enfant, ce qui nuirait au développement de son autonomie. De plus, les propos des enseignantes m'ont amenée à me poser la question suivante : est-ce que tout l'encadrement mis en place ne pourrait pas lui aussi nuire au développement de l'élève?

Comme les moyens visant à développer l'autonomie étaient plutôt absents des écrits consultés afin de bâtir le cadre conceptuel, les effets de ces moyens l'étaient tout autant.

Les enseignantes ont nommé les effets des moyens qu'elles mettent en place et les deux qui ressortent le plus étaient la maximisation du temps d'enseignement et le déchargement de l'enseignante. Encore ici, les enseignantes continuent de les rechercher pour pallier la lourdeur de leur tâche, de leurs conditions de travail. On voit donc ici que le véritable enjeu de l'autonomie, pour les enseignantes, n'a pas trait aux enfants eux-mêmes mais plutôt à leurs besoins d'enseignantes, besoins qui ne sont ni négligeables, ni inadéquats, mais qui nous éloignent tout de même de ceux de l'enfant.

Il convient, à mon sens, de se poser un certain nombre de questions sur l'écart observé entre la pratique des enseignantes et la littérature scientifique. Se peut-il que les chercheurs ne soient pas toujours conscients des contraintes subies par les enseignantes? Se peut-il que les modèles théoriques soient élaborés en fonction du meilleur des mondes? Se peut-il que, de cette façon, ils soient difficiles à admettre pour les enseignantes qui vivent un quotidien souvent complexe dans leurs classes? En portant mon regard vers le passé, je m'interroge aussi sur la formation que j'ai reçue : se peut-il que la question de l'autonomie soit peu traitée ou encore traitée de façon non explicite dans la formation des futures enseignantes? Se peut-il aussi que le programme d'études québécois soit en quelque sorte porteur de contradictions internes? En effet, ce programme, bien qu'on le sente imprégné de l'approche socioconstructiviste, décrit de façon très précise les connaissances que les élèves doivent acquérir au fil de leurs études. Quelle est la place laissée à la construction de leurs connaissances par élèves eux-mêmes? Nous avons vu que les enseignantes, si convaincues soient-elles de la nécessité de développer l'autonomie de leurs élèves, ont tendance à accélérer certains processus, prises qu'elles sont entre les besoins des élèves et les finalités du programme. Se peut-il que leur formation ne les prépare pas suffisamment à cette situation? Se peut-il enfin qu'ayant été elles-mêmes habituées à « faire ce que leur enseignante leur disait de faire », qu'elles aient de la difficulté à intégrer et à s'approprier la démarche qui conduirait à l'autonomie de leurs élèves? Il s'agit là d'un grand nombre de questions qui mériteraient d'être investiguées à l'avenir.



### 3. LES LIMITES MÉTHODOLOGIQUES

La première limite méthodologique de cette étude se situe sur le plan de la taille de notre échantillon. Je n'ai rencontré que cinq enseignantes et une orthopédagogue travaillant toutes pour la même commission scolaire. Aussi, bien que les écoles d'une même commission scolaire puissent être situées dans des milieux différents, il pourrait aussi être intéressant de voir si nos conclusions sont les mêmes dans d'autres commissions scolaires.

Par ailleurs, le premier groupe de discussion n'a été composé que de deux enseignantes, ce qui évidemment restreint les échanges. Par contre, ce groupe a été très intéressant puisqu'il a apporté certains éléments qui n'ont pas été mentionnés par le deuxième groupe. De plus, les enseignantes du deuxième groupe de discussion sont plutôt de jeunes enseignantes alors que les deux enseignantes du premier groupe sont plus expérimentées, ce qui a amené un regard plutôt différent sur la situation.

La présence d'une modératrice expérimentée pour la deuxième discussion a été très bénéfique puisqu'elle a su relancer la discussion, amener les enseignantes à nuancer leurs propos ou à les camper sur des exemples solides. Cela a grandement contribué à la poursuite de nos objectifs qui, rappelons-le, étaient dans un premier temps de connaître la définition de l'autonomie des enseignantes, puis les moyens qu'elles mettent place pour développer l'autonomie et de leurs élève et enfin les effets de ces moyens. Mon inexpérience en matière d'entrevue a fait que j'étais très collée sur mes questions. La présence de cette modératrice expérimentée a donc permis d'ouvrir le cadre de la discussion.

Afin de garantir la rigueur de mon travail d'analyse, j'ai respecté plusieurs principes important de l'analyse qualitative. Tout d'abord, grâce à la quantité de matériel à analyser que j'ai recueilli, j'ai pu respecter l'impératif d'exhaustivité (Paillé et Muchelli, 2005). En effet, j'ai analysé tous les propos, interrogations, propositions des membres de mon échantillon. J'ai même réussi à ajouter des éléments à ma grille d'analyse conceptuelle. En

mentionnant la grille d'analyse conceptuelle, j'ai en outre respecté l'impératif de conservation (Paillé et Muchelli, 2005), ce qui m'a d'ailleurs été difficile puisque la construction de la grille d'analyse conceptuelle a été tout un défi considérant le peu d'éléments concernant les moyens à mettre en place et leurs effets présents dans la littérature scientifique. Le respect de ces deux impératifs m'a néanmoins permis de définir ce qu'est l'autonomie, de comparer les définitions de l'autonomie avec les écrits scientifiques, de nommer les moyens utilisés pour la développer et leurs effets en classe.

#### 4. RÉFLEXION SUR LE CONCEPT DE L'AUTONOMIE DE L'ÉLÈVE

Reprenons ici que le Larousse définit le concept d'autonomie de la façon suivante : « Capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui ; caractère de quelque chose qui fonctionne ou évolue indépendamment d'autre chose : l'autonomie d'une discipline scientifique. » Le mot « autonome » vient du grec *autonomos*, qui signifie « qui se gouverne par ses propres lois ». Il « se dit de quelqu'un qui a une certaine indépendance, qui est capable d'agir sans avoir recours à autrui : individu autonome. » ou « Dont l'évolution est réglée par des facteurs qui lui sont propres ». Cette définition m'apparaît peu adaptée au contexte de l'enseignement puisqu'au deuxième cycle du primaire, il est peu probable que tous les enfants entre huit et dix ans puissent se gouverner par leurs propres lois, sans même considérer le contexte actuel dans lequel ils évoluent et à l'école et à la maison.

Par ailleurs, Brunot et Grosjean (1999) considèrent qu'un élève autonome saurait écouter et prendre la parole. Il serait actif, rechercherait, poserait des questions, lirait, écrirait prendrait des initiatives. Il aurait un projet ou se motiverait pour un projet. Il saurait travailler en groupe, se documenterait et utiliserait les outils fournis. Il serait attentif aux consignes et les percevrait comme des aides. Il identifierait ce qu'il ne comprend pas et percevrait l'enseignante comme une personne-ressource. Il chercherait à s'organiser, n'hésiterait pas à faire des essais et s'ajusterait au besoin. Il saurait ce dont il a besoin et ce qu'il attend des autres. Il varierait ses approches en fonction de la tâche à réaliser et aurait

le souci de son enrichissement personnel. Cette définition m'amène à me questionner sur l'âge visé puisque même certains adultes ne se conforment pas à tous les critères énoncés ci-dessus.

Le processus d'autonomisation de Morin (1997), qui comporte quatre phases, a soulevé plusieurs questions. L'emploi des termes "autonomie intégrale" m'a particulièrement interpellée. Est-il réellement possible d'atteindre une autonomie intégrale ? Est-il réaliste de suggérer qu'à la phase de réalisation l'élève se redéfinit ? Ou qu'il se recentre sur lui-même et a besoin d'être seul ? De plus, Morin (1997) suggère plusieurs interventions à faire individuellement avec les élèves. Est-il réaliste de penser que l'enseignante peut accorder un enseignement aussi individualisé dans le contexte scolaire québécois actuel ?

J'ai en outre pris conscience du fait que s'il m'a été si difficile de trouver des écrits scientifiques apparentés à ma problématique, c'est parce que ce que ma définition initiale de l'autonomie pouvait prendre différentes formes et n'était pas nécessairement de l'autonomie. Par exemple, j'ai compris que le fait que les élèves ne suivent pas les étapes proposées par écrit peut être un problème de méthodes de travail, de difficultés en lecture, mais pas nécessairement d'autonomie.

L'absence presque totale d'allusions à l'autorégulation des apprentissages par les enseignantes me porte à croire qu'il existe une importante dichotomie entre les écrits scientifiques et la pratique enseignante. En fait, les enseignantes sont d'accord avec les écrits scientifiques mais, selon elles, ceux-ci sont inapplicables particulièrement à cause de la lourdeur de la tâche, de l'intégration des élèves en difficulté sans les services nécessaires, ainsi que des pratiques parentales liées à la société dans lesquelles l'enfant évolue. Est-ce vraiment le cas ? Je me le demande puisque les élèves fréquentant l'école alternative sont généralement vus comme étant plus autonomes. Selon le type de pédagogie préconisée, l'élève est généralement mis au centre et autorégule ses apprentissages. Comment se fait-il que les écoles alternatives vivant avec des conditions semblables (pratiques parentales,

efficacité, types d'élèves) réussissent à favoriser la régulation des apprentissages par l'apprenant?

Malgré une définition de l'autonomie précise et la reconnaissance de l'importance de l'autonomie dans leur enseignement, les enseignantes se situent davantage du côté des styles d'enseignement contrôlants que du côté des styles supportant l'autonomie de l'élève.. La disparité entre l'importance que les enseignantes disent accorder à l'autonomie et leurs pratiques pédagogiques vient de leur définition de l'autonomie. Comme les objets d'apprentissage, les stratégies à utiliser et la démarche viennent de l'enseignante et que l'élève n'est qu'un exécutant du savoir montré par son enseignante, les pratiques d'enseignement découlant de ce genre de pensée s'inscriront systématiquement dans un continuum plus contrôlant. (Reeve et Jang, 2006) Toutefois, je donnerais encore une fois la parole à Meirieu (s. d.), qui considère que le développement de l'autonomie ne se fait pas de façon égalitaire pour tous et que les enfants déjà dotés d'outils intellectuels sont probablement ceux qui profiteront le plus des pratiques enseignantes qui favorisent l'autonomie mais que celles-ci pourraient s'avérer désavantageuses pour les enfants qui éprouvent des difficultés de différents ordres.

Bien qu'une majorité des enseignantes de notre échantillon aient affirmé que leurs élèves étaient autonomes, leurs pratiques très encadrantes vont à l'encontre de plusieurs écrits scientifiques (Morin et Brief, 1995; Hoffmans-Gosset, 1996; Winne et Hadwin, 1998; Pintrich et Zusho, 2002; Legendre, 2005; Meirieu, s.d.). Les enseignantes ont leurs pratiques et c'est aux élèves de se conformer à ces pratiques, tandis que les auteurs mentionnés précédemment suggèrent que l'enseignante laisse l'élève comprendre les principes en jeu et s'organiser en fonction de la situation. Dans ce contexte, je ne crois pas qu'on puisse parler d'autonomie véritable de l'élève.

Si l'élève suit toujours les procédés prescrits par l'enseignante, s'il se pose les questions que son enseignante lui a dit de se poser sans jamais être conscient de ce qu'il fait ainsi que des processus qu'il utilise pour résoudre des problèmes et pour apprendre,

comment peut-on espérer qu'il sera proactif lorsque viendra le temps de prendre des décisions? Ne fera-t-il pas comme à son habitude et attendra que quelqu'un lui dise quoi faire puisque c'est ainsi qu'il est habitué de fonctionner? Compte tenu du contexte actuel, c'est-à-dire de l'intégration d'élèves en difficulté, de la taille des groupes, de la lourdeur de la tâche, des pratiques parentales, est-il possible d'aménager la classe afin d'amener les élèves à développer leurs propres stratégies? Est-ce qu'il serait possible pour l'enseignante de gérer les différentes façons de faire de ses élèves?

Les propos des enseignantes à l'effet qu'il est impossible de toujours questionner l'élève, la méthodologie employée par Reeve et Jang (2006) et le concept de zone proximale de développement mis de l'avant par Vygotski (1985) soulèvent un questionnement. Tout d'abord, est-ce que l'autonomie se développerait plus aisément en groupe restreint? Ensuite, comment faire pour que l'élève arrive seul à se poser les questions que son enseignante lui pose? Finalement, compte tenu de l'âge des élèves visés par cette étude, est-il réaliste d'espérer de tels comportements?

Toutes ces questions reflètent un sentiment de doute quant à la capacité des enseignantes d'aider les élèves à développer leur autonomie dans le contexte actuel. Toutefois, de plus amples études qui se préoccuperaient de l'écart entre la théorie et la pratique pourraient nous aider à mieux comprendre comment aider véritablement les élèves à développer leur autonomie. Ainsi, comme les écoles alternatives placent souvent l'autonomie au cœur de leurs préoccupations et comme elles travaillent différemment, il pourrait être pertinent de poursuivre cette étude dans un tel contexte. Enfin, les situations idéales sont par définition impossibles à atteindre. Toutefois, la prise de conscience qu'a provoquée en moi cet essai m'incite à réfléchir sur la façon dont je pourrais améliorer, dans ma propre classe, ma façon de soutenir mes élèves dans leur quête d'autonomie. C'est cette réflexion que je présenterai dans la conclusion de ce travail.

## CONCLUSION

Avant d'entamer cet essai, j'étais, comme les enseignantes rencontrées, à la recherche de la recette qui rendrait mes élèves autonomes (Morin, 1997). Maintenant, je sais que l'autonomie est un processus complexe et qu'il est impossible de s'attendre à un niveau d'autonomie commun pour tous les élèves dans toutes les sphères de la vie scolaire (Morin et Brief, 1995; Hoffmans-Gosset, 1996). En prenant conscience du fait que je ne pouvais avoir les mêmes attentes pour tout le monde et que l'autonomie ne se résume pas à se débrouiller que ce soit seul, avec l'aide des autres ou d'outils, mon attitude a changé et mon niveau de frustration est beaucoup moins grand (Morin et Brief, 1995; Hoffmans-Gosset, 1996; Portine, 1998).

La différence majeure dans le degré d'autonomie attendu est qu'au lieu de me dire que mes élèves devraient être autonomes et de vivre des frustrations chaque jour parce qu'ils ne le sont pas tous, j'ai décidé de les aider à devenir aussi autonomes que possible, compte tenu de leur âge, et les appuyer chaque jour à cet effet, en tenant compte de leur niveau actuel pour les aider à atteindre leur niveau potentiel, c'est-à-dire en intervenant dans leur zone proximale de développement (Vygotski, 1985).

Plus je questionne ma pratique, plus je comprends que le problème vient de ma perception des méthodes de travail des élèves et non pas des méthodes elles-mêmes. En prenant conscience du fait que l'efficacité peut constituer une entrave au développement de l'autonomie, je l'ai mise de côté dans une certaine mesure. J'ai regardé mes propres méthodes de travail et j'ai réalisé qu'il m'arrive aussi de « perdre mon temps » et que c'est souvent dans ces moments que « l'insight » se produit et que le travail débloque. Toujours en lien avec l'efficacité, je comprends également que je dois diminuer mes attentes envers les élèves lorsque je travaille avec l'un ou quelques-uns d'entre eux. Il est très possible qu'un élève profite du fait que je sois occupée pour ne pas réviser son travail même si je lui ai demandé de le faire ou qu'un autre élève en profite pour perdre son temps, etc. Cet élève finira le travail pendant une récréation et j'en profiterai alors pour



voir pourquoi il ne l'a pas fait au moment prévu et nous verrons ensemble ce qu'il est possible de faire pour que cela ne se produise pas fréquemment. Je prends pleinement conscience du fait que je ne peux m'attendre à ce que tous les élèves travaillent aussi efficacement seuls que si j'étais à côté d'eux tout le temps. Je sais que cela sera moins « efficace » qu'avant, dans le sens où le processus ce sera plus long, mais comme tous les auteurs dont les définitions de l'autonomie ont été citées dans le deuxième chapitre, je crois qu'il est essentiel de mettre l'élève au cœur du processus et de lui donner du pouvoir sur celui-ci. (Flavell, 1976; Zimmerman, 1989; Conseil supérieur de l'Éducation, 1992; Morin et Brief, 1995; Hoffmans-Gosset, 1996; Portine, 1998; Winne et Hadwin, 1998; Brunot et Grosjean, 1999; Caudron, 2001; Pintrich et Zusho, 2002; Legendre, 2005; Meirieu, s.d )

Je pense vraiment que ce que dont cet essai m'a fait prendre conscience, c'est l'importance de partir de l'élève, de le prendre où il est et non où l'on pense qu'il devrait être et l'amener le plus près possible de où l'on pense qu'il devrait être. (Vygotski, 1985)

Cet essai m'a aussi amené à me questionner sur l'utilisation de la modélisation faite dans nos écoles. Vygotski postule que l'on apprend en voyant une personne plus expérimentée réaliser la tâche en question. (Vygotski, 1985) Je suis effectivement d'accord avec lui, mais la mise en pratique de la modélisation soulève un questionnement chez moi. Je remarque les enseignantes modélisent une stratégie quelconque et s'attendent à ce que les élèves les imitent tous à la perfection. Elles oublient, ce faisant que l'on imite ce que l'on est capable d'imiter (Vygotski, 1978). Personnellement, je modélise dans le but de montrer une façon de faire à mes élèves, mais je ne m'attends pas nécessairement à ce que tous les élèves l'adoptent seulement parce que je leur ai dit de le faire.

D'ailleurs, je continue d'afficher les stratégies, par exemple en lecture, mais ce sont celles des élèves parce que je leur demande de nommer celles qu'ils connaissent et utilisent. Naturellement, je ne peux pas m'attendre à ce que tous les élèves connaissent et utilisent celles-là, mais ça me donne une bonne idée et, en partant d'eux, je planifie mon



enseignement des stratégies de lecture. Pour ce qui est des procéduriers en informatique, je continue d'en faire, mais ils sont beaucoup moins précis, je demande aux élèves de noter eux-mêmes comment ils en sont arrivés à faire certaines étapes. De plus, avant de commencer à travailler avec un logiciel, je prends une période où je leur demande d'explorer le logiciel afin de découvrir comment effectuer certaines fonctions dont ils auront besoin ultérieurement dans le projet.

Bref, j'ai appris que la recette rendant un élève autonome en quelques étapes n'existe pas, qu'il faut ajuster nos attentes en fonction des élèves que nous avons devant nous, de la réalité qu'ils vivent et sur laquelle nous n'avons pas d'emprise ... plutôt que d'espérer des élèves qui n'existent pas. Ce faisant, je rejoins la pensée de Freinet, pour qui : « en postulant que les gens sont ce qu'on voudrait qu'ils soient, on les empêche de le devenir » (dans Meirieu, 1996).

Toutefois, un grand défi demeure celui d'individualiser l'enseignement, de le différencier sans que cela devienne une surcharge de planification pour l'enseignante. Je devrai aller voir de ce côté afin d'aménager mon local, mais aussi mon horaire afin de parvenir à prendre du temps pour chaque élève, pour toujours partir d'où il est présentement. Je devrai aussi continuer de lire sur l'autorégulation des apprentissages afin de d'intégrer les nouvelles connaissances et ma nouvelle compréhension de l'autonomie à ma pratique.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brunot, R. et Grosjean, L. (1999). *Apprendre ensemble : pour une pédagogie de l'autonomie*. (1<sup>re</sup> éd.) Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble.
- Bourreau, J-P. et Sanchez, M. (2007). L'éducation à l'autonomie, Dossier Qu'est-ce qui fait changer l'école ? *Cahiers pédagogiques*, 449. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2785>>.
- Butler, D. et Winne, P.H.(1995). Feedback as self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Review*, 65, 245-281.
- \*Cao, L. et Nietfield, J.L.( 2007). College students' metacognitive awareness of difficulties in learning that class content does not automatically lead to adjustment of study strategies. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 7, 31-46
- Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissages : les questions clés*. Douai : Éditions Tempes. (1<sup>re</sup> éd. ).
- Cleary, T. J. et Zimmernan, B.J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.
- Comité d'analyse du Programme de formation de l'école québécoise (2010). *Profil général de l'élève issu du renouveau pédagogique au secondaire*. Québec, Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1499>>.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (1992). *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité, Avis au ministère de l'éducation*. Québec, Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0389.pdf>>.
- \*Crowley, K.Shrager, J., Siegler, R.S., (1997) Strategy discovering as a competitive as a negotiation between metacognition and associative mechanisms. *Developmental Review*, 17, 462-489
- Dictionnaire Larousse (s. d.). Site téléaccessible à l'adresse : <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/autonomie>>. Consulté le 26 avril et le 29 septembre 2010.
- \* Efklides,A.(2001), Metacognitive experience in problem solving: Metacognition, motivation and self-regulation In A. Efklides, J. Khul, & R.M. Sorrentino (Eds).

Trends and prospects in motivation research (p.297-323), Dordrecht, The Netherlands: Kluwer

Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In L. Resnick (dir). *The nature of intelligence*. (1<sup>re</sup> éd.). (p. 231-236) .Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Gombert, J.-L. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France, Collection Psychologie d'aujourd'hui.

Gouvernement de la France (2007). *Socle commun de connaissances et de compétences : Livret de connaissances et de compétences : Grille de référence : L'autonomie et l'initiative*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://helios.fltr.ucl.ac.be/lisebiscarat/socle%20commun/autonomie%20et%20initiative%20-%20grille\\_pilier7.pdf](http://helios.fltr.ucl.ac.be/lisebiscarat/socle%20commun/autonomie%20et%20initiative%20-%20grille_pilier7.pdf)>.

Hoffmans-Gosset, M.-A. (1996). *Apprendre l'autonomie, Apprendre la socialisation* (3<sup>e</sup> éd.). Lyon : Éditions de la Chronique Sociale.

Ivic, I. (1994). Lev S. Vygotski. *Prospects:the quarterly review of comparative education* 24(3/4,), 471-485. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/ThinkersPdf/vygotske.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/vygotske.pdf)>.

Laskey, M. et Hetzel, C. (2010). Self-regulated Learning, Metacognition, and Soft Skills: The 21st Century Learner. *Strategies*. Article téléaccessible à l'adresse <<http://www.eric.ed.gov.proxy.lib.wayne.edu/PDFS/ED511589.pdf>>.

Lecomte, J. (1998), Lev Vygotski (1896-1934). Pensée et langage, *Sciences humaines*, 81. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.scienceshumaines.com/lev-vygotski--1896-1934--pensee-et-langage\\_fr\\_9754.html](http://www.scienceshumaines.com/lev-vygotski--1896-1934--pensee-et-langage_fr_9754.html)>.

Legendre, R (dir.) (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin (1<sup>re</sup> éd. 1988).

Liquète, V. et Maury, Y. (2007). *Le travail autonome - Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie* (1<sup>re</sup> éd.). France : Armand Collin.

Meirieu, P. (s. d.). *Petit dictionnaire de pédagogie*. Article téléaccessible à l'adresse <<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>> Consulté le 25 avril 2010.

Meirieu, P. (1996) *Quels apprentissages pour quelle société?* OCCE 26 Réflexions pédagogiques. Intervention téléaccessible à l'adresse : <<http://www.ac-grenoble.fr/occe26/peda/meirieu.htm>> Consulté le 13 janvier 2012

- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*. Québec : Les Publications du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire : version approuvée*. Québec : Les Publications du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2003) *Politique d'évaluation des apprentissages*,. Québec : Les Publications du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2004). *Tendances de l'enquête internationale sur la mathématique et les sciences TEIMS 2003*, Québec : Les Publications du Québec.
- Montalvo F., & Torres M. (2004). Self-regulated learning: current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 2(1), 1-34.
- Morgan, D.L. (1996). *Focus Groups as Qualitative Research* (2e éd.). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc (1re éd.)
- Morin, J. (1997). Le développement vers l'autonomie. *Traces*, 35(2), 15-19.
- Morin J. et Brief J.-C. (1995). *L'autonomie humaine : une victoire sur l'organisme*. (1<sup>re</sup> éd.) Québec : Presses de l'Université du Québec.
- \* Moyne, A. (1982) *Le travail autonome*, Paris : Éditions Fleurus
- Noël, B., Romainville, M. et Wolfs, J.-L. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de pédagogie*, 112, p.47-56.
- Paquette, C. (1996). Les grandes tendances sociales qui marqueront l'école au cours de la prochaine décennie. *Vie Pédagogique*, (100), Document téléaccessible en ligne <<http://www.claudepaquette.qc.ca/textes-en-lignes/tendances-decennie.html>>.
- Patriciu, S. (2006) *L'utilisation du focus groupe comme méthodologie globale en recherche interculturelle*. Bulletin n39, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible en ligne <<http://www.unifr.ch/ipg/ARIC/Publications/Bulletin/No40/Patriciu.pdf>>.
- Pennequin, V., Sorel, O., Nanty, I., Fontaine, R. (2010). Métacognition and low achievement in mathematics : The effect of training in the use of metacognitive skills to solve mathematical word problems, *Thinking & Reasoning*, 16(3), 198-220.
- Pintrich, P.R. (2000) The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, et M. Zeidner (dir.) *Handbook of self-regulation* (p. 452-502). San Diego: Academic Press.

- Pintrich, P. R et Zusho, A. (2002) The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. *In* A. Wigfield, et J.S. Eccles. *Development of cognitive motivation*. (p. 249-284). San Diego: Academic Press.
- Portine, H. (1998). L'autonomie de l'apprenant en questions, *Alsic revues*, 1(1), 73-77.
- \*Pressley, M., Borkowski, J.G., Schneider, W. (1989). Good information processing: What it is and what education can do to promote it. *Educational Journal of Educational Research*, 13, 857-867
- Puustinen, Minna; Help-seeking behavior in a problem-solving situation: Development of self-regulation, *European Journal of Psychology of Education*, Vol 13(2), Jun, 1998. pp. 271-282
- Puustinen, Minna; Pulkkinen, Lea; Models of self-regulated learning: A review, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol 45(3), Sep, 2001
- Ravesteyn, J. (1999), *Autonomie et régulation du système didactique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Rawls, J. (1985). Justice as fairness: political, not metaphysical. *Philosophy and Public Affairs*, 14, 223-239 *In* E. Kattan. (2003). Le sujet libéral à l'épreuve du devoir de mémoire : John Rawls et le souvenir des morts. *Politique et Sociétés*, 22(2), 35-51.
- Reeve, J. et Jang H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Schneider, W. (2008). The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents: Major Trends and Implications for Education. *Mind, Brain, and Education*, 16(3), 114-121.
- Schunk, D.H. (2001) Social cognitive theory and self-regulated learning. *In* B.J. Zimmerman et D.H. Schunk (dir.) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives* (2<sup>e</sup> éd.). (p. 125-151). New York: Routledge.
- Theis, L. (1998) L'autonomie dans l'enseignement avec plan de travail : un encadrement à deux niveaux. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Œuvre originale publiée en 1934).
- Vygotski, L.S. (1985) *Pensée et langage* (1933) (traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève), Collection « Terrains », Éditions Sociales, Paris.

- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing (p. 164). In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 153-189). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Winne, P.H. et Hadwin, A.F. (1998) Studying as self-regulated learning. In D.J. Hacker, J. Dunlosky et A.C. Graesser (dir.) *Metacognition in Educational Theory and Practice* (277-304). Hillsdale, NJ: Earlbaum Associates.
- Wood, D., Bruner, J. et Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100.
- Zimmerman, B.J. (1989) A social cognitive view of self-regulated learning academic learning, *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339.
- Zimmerman, B.J. (2000) Attaining self-regulation : A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich et Zeidner, M. (dir.) *Handbook of Self-Regulation* (13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2001) Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B.J. Zimmerman et D.H. Schunk (dir.) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives* (2<sup>e</sup> éd.). (p. 1-38). New York: Routledge.



**Grille de référence  
L'autonomie et l'initiative  
Fin du cycle 3**

**ANNEXE A**  
**TABLEAU 1 GRILLE DE RÉFÉRENCE POUR L'ÉVALUATION DE  
L'AUTONOMIE EN FRANCE**

Connaissances et capacités attendues en fin de scolarité obligatoire	Connaissances et capacités à évaluer	Indications pour l'évaluation
Savoir organiser son travail : planifier, anticiper, rechercher et sélectionner des informations utiles.	- Tenir ses cahiers et conserver son matériel en bon état ; - demander de l'aide si l'on n'a pas compris.	Chaque enseignant évalue ces capacités à travers les activités scolaires
Connaître l'environnement économique, les métiers des différents secteurs professionnels et les parcours de formation.	Citer des métiers	
Savoir choisir une orientation.		
Connaître les principaux besoins de son organisme.	Connaître les règles élémentaires d'hygiène et de sécurité.	Ces connaissances seront évaluées dans le cadre de l'activité scolaire.
Avoir conscience de ses ressources et de ses limites.	Identifier certains effets de l'effort physique sur le corps, principalement percevoir la fatigue physique.	Ces capacités seront évaluées dans le cadre de l'activité physique et sportive.
Apprécier les bienfaits de l'activité physique.	Apprendre à doser son effort	
Savoir nager.	Savoir nager une quinzaine de mètres	
Manifester créativité, curiosité, motivation, à travers des activités conduites ou reconnues par l'école ou l'établissement.	Exercer sa curiosité et explorer différentes formes de créativité.	Chaque enseignant évalue ces capacités à travers les activités scolaires.
Mettre en œuvre des projets individuels ou collectifs	Participer à l'élaboration d'un projet collectif et s'impliquer dans sa mise en œuvre	Chaque enseignant évalue ces capacités à travers les activités scolaires de projet.

Gouvernement de la France (2007). *Socle commun de connaissances et de compétences : Livret de connaissances et de compétences : Grille de référence : L'autonomie et l'initiative*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://helios.fltr.ucl.ac.be/lisebiscarat/socle%20commun/autonomie%20et%20initiative%20-%20grille\\_pilier7.pdf](http://helios.fltr.ucl.ac.be/lisebiscarat/socle%20commun/autonomie%20et%20initiative%20-%20grille_pilier7.pdf)>.



## ANNEXE B LIBELLÉ DES QUESTIONS

### Entretien #1 : Salle des enseignants, 2 enseignantes et la chercheuse

Donc, ma première question. J'aimerais savoir c'est quoi votre définition de l'autonomie d'un élève? Donc c'est quoi pour vous l'autonomie d'un élève...

Donc pour toi, c'est d'expliquer une routine pis qu'après ça, l'enfant le fasse sans que t'es besoin de lui dire?

Donc, ça m'amène parfaitement à ma deuxième question (rires) qui était quelles attentes est qu'on peut avoir face à l'autonomie des élèves du deuxième cycle et qu'est-ce qu'on peut leur demander sans que ce soit exagéré?

Donc, respecter les routines qui ont été expliquées en début d'année.

Donc, si je comprends bien, en septembre, vous expliquez, vous montrez les routines.

Donc, c'est ça, vous modélisez tout le mois de septembre.

Puis, après avoir modélisé un certain temps.

Donc, sans le dire à l'élève lui-même, tu fais un comme rappel général à toute la classe.

Donc, tu ne distribues pas les feuilles à chaque élève.

L'élève qui veut l'avoir, va la chercher.

Ok, donc ça passe mieux, j'imagine.

Puis, est-ce que pour vous, est-ce vous pensez que c'est important de développer l'autonomie des élèves au deuxième cycle?

Puis pourquoi est-ce que c'est important? [de développer l'autonomie au deuxième cycle]

C'est pour ça que je voulais savoir dans votre classe, est-ce que vous avez des exemples de choses que vous faites développer l'autonomie de vos élèves?

Cette stratégie-là[identifier son incompréhension], est-ce que tu la modélises avec eux au début de l'année?

Donc, à chaque mois, y a comme une consigne supplémentaire qui s'ajoute sur ce qui est déjà acquis.

Puis au niveau des situations d'apprentissage, comme G. disait, elle, une des stratégies qu'elle met en place c'est d'encrer la consigne avant de, de travailler ou en tout cas,

les mots qui sont importants, est-ce que vous mettez en place des stratégies d'auto-correction...

... des étapes de résolution de problèmes en mathématiques... Qu'est-ce que vous faites au niveau des situations d'apprentissage pour que les élèves soient plus autonomes dans leur travail?

Pis ce qui est dans ce coffre à outils-là, comme le reste c'est modélisé...

Chaque outil si on veut est modélisé pour qu'ils sachent comment s'en servir...

Puis donc quand tu modélises, donc, au début, est-ce que c'est toi qui es en avant puis tu le montres aux élèves? Comment tu procèdes?

Ok. Pis après ça, les élèves le font seuls?

Est-ce que c'est sensiblement la même chose?

Les élèves choisissent une de ces trois [stratégies]-là.

Puis qu'est-ce que tu fais dans ce temps-là? Si un élève fait aucune des trois.

Qu'est-ce que vous mettez en place comme mesure pour aider des élèves que vous jugez qui sont pas autonomes? Pour les aider à devenir...

Mais dans ce temps-là [lorsque le problème d'autonomie vient de la maison], est-ce que tu vas parler avec les parents?

Expliquer aux parents que c'est une problématique et qu'y auraient des choses à faire à la maison ou est-ce que...

Donc si ça fonctionne pas, tu mets des mesures en place, toi, en classe?

Est-ce que vous jugez que vos élèves sont autonomes et oui ou non et comment est-ce que vous expliquez qu'ils soient autonomes ou non autonomes?

Pis pourquoi est-ce que tu penses que c'est le cas? Disons qu'y sont deux ou trois enfants pourquoi ils seraient plus autonomes qu'un élève...

Donc, les deux parents travaillent à temps plein.

Donc, on fait primer l'efficacité, la rapidité sur l'autonomie.

Dans ce genre de situations-là, tu vas montrer pour que l'enfant amène, tu vas pas le faire pour lui pis tu vas l'amener à le faire par lui-même.

Donc, au lieu de lui donner la réponse, t'essaies de lui donner des moyens pour qu'il aille chercher...

C'est qui est pour un enseignant, ça pourrait aussi être beaucoup plus rapide de lui donner la réponse que de l'envoyer chercher... Comme les parents, comme on disait pour les parents tantôt, ils le font au lieu d'envoyer l'enfant. Ça pourrait être la même chose aussi pour les enseignants.

Tu les renvoies à «Qu'est-ce que tu comprends pas précisément? Trouve ce que tu comprends pas».

Puis une fois qu'y a cerné ce qu'y comprenait pas pis là, y vient te voir pis y te dit : « C'est telle chose que je comprends pas. Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là? »

Ok. Puis à ce moment-là, s'y reviens, c'est là que tu vas les « Où est-ce que tu peux trouver la réponse? »

Donc, c'est beaucoup avec le questionnement pour les amener vraiment à cerner...

J'avais savoir, entre autres, on a pas abordé aussi, quand vous faites des projets, quand les élèves sont en travail d'équipe, qu'est-ce que si y faut qu'ils aillent chercher du matériel ou des choses comme ça, comment ça se passe avec les élèves? Tsé, disons qu'y font un projet. Tiens, je vais donner un exemple. Disons qu'ils ont une maquette à faire ou tsé qu'y doivent apporter du matériel soit de la maison soit aller le chercher en quelque part dans la classe... Comment ça se passe à ce niveau-là?

Donc, tu leur expliques, tu écris au tableau les étapes qu'ils doivent faire. Tu leur donnes pas une maquette...

Donc, tu leur donnes les étapes à suivre puis eux, les suivent. Ok.

Donc y sont récompensés autant pour leurs contacts entre eux que pour le travail qui a été fait.

Non, mais j'avais pas dire la qualité du travail, mais le fait qu'ils respectent les étapes pis qu'y font le travail qui est demandé...

Pis pour ça, est-ce que t'as une affiche dans ta classe à laquelle y peuvent se référer?

Donc, eux, y focussent toujours sur le résultat donc y respectent pas nécessairement les étapes pour que le résultat soit...

Groupe focus #2 : Dans un maison, 4 enseignantes, la chercheuse, médiatrice expérimentée

C= Chercheuse

M= Médiatrice expérimentée

C: Donc ma première question, j'aimerais ça savoir quelle est votre définition de l'autonomie d'un élève?

M: Quand tu parles de stratégies, par exemple, qu'est-ce que tu as en tête, au juste, comme type de stratégies?

C: Quelles attentes est-ce qu'on peut avoir face aux élèves au niveau de leur autonomie au 2<sup>e</sup> cycle?

M: On parle 3-4.

C: Donc, quelles attentes un enseignant peut avoir à ce niveau-là?

M: Ça, ça serait une manifestation de l'autonomie pour toi.

M: Pas d'autres exemples qui vous appartiendraient à vous? Par exemple, dans votre classe...

M: Mais, écoutez, j'veus écoute pis j'ai une question-là à cause de toi(JB). Parce que tu dis, j'ai des élèves forts, avez-vous l'impression qu'il y a des élèves qui ne sont pas très forts en classe, mais qui pourraient être autonomes?

M: C'est quoi les exemples que vous auriez là-dedans?

M: Ils vont penser à une solution, à une façon de réparer par exemple.

M: Et donc, A-A, toi, ce que tu dis, c'est que quand l'élève n'a pas de motivation, c'est à peu près sûr qu'il aura pas d'autonomie parce qu'il va même pas être intéressé à rentrer dans la tâche, en fait, c'est pas qu'il n'est pas intéressé, mais c'est qu'il a peur de rentrer dans la tâche?

M: Un facteur, hein?

M: Faut se donner le droit d'avoir des solutions dans le fond. Alors ça prend un minimum de confiance en soi pour se dire « J'suis capable de faire quelque chose. » Alors que l'enfant qui n'a vraiment pas confiance en lui, qui n'est pas motivé, il attend que ça passe, c'est ça ton propos.

M: Ben, ça se pourrait que les deux soient liés aussi. (rires)

M : Ouin, ça, c'est encore autre chose.

M : Ça, c'est intéressant, hein? C'est pour ça qu'on voit des enfants qui sont bons au primaire puis un moment donné...

M : Parce que la plupart des tâches ne leur posent pas de défi. Fait qu'ils ont même pas à être autonomes jusqu'à un certain point.

C : Donc, est-ce que vous pensez que c'est important de développer l'autonomie chez nos élèves? Et pourquoi? Que ce soit important ou pas important, pourquoi?

M : Quand nous, on est pas capable de les appuyer.

M : Non, on sait bien que comme mère, un moment donné, on préfère faire les choses que de les laisser faire parce que ça va plus vite. (rires) On se promet bien de pas le faire, mais on tombe dans le piège. Moi, je t'écoutais, A-A, pis ça trotte dans ma tête mais j'me disais à ce moment-là quand tu fais faire cette prise de conscience-là ok, est-ce que tu crois parce que tantôt t'as dit : « Ils n'ont pas d'autonomie parce qu'ils n'ont pas confiance en eux. » donc j'me dis, si y a une prise de conscience, ça serait aussi un moyen d'aller réveiller leur confiance en eux... Quand ils prennent conscience que « Tiens, aujourd'hui, il m'en reste juste 1 jeton » puis j'sais pas deux semaines plus tard, « Il m'en reste trois, mausus. »

M : Voilà. Toute une stratégie hein ça, M-È?

C : Parfait parce que ça m'amène justement à la question que je voulais vous poser. Qu'est-ce que vous faites pour développer l'autonomie de vos élèves, concrètement?

C : Est-ce que tu leur présentes au début de l'année comment ça va fonctionner?

C : Ok, mais est-ce que tu leur présentes au début de l'année?

C : Mais quand ils viennent te voir est-ce que verbalement tu les réfères au tableau? Est-ce que tu as d'autres moyens que tu utilises ou tu leur dis?

M : Mais j'vais faire quand même mon A-A, j'reconnais qu'elle a été mon étudiante, j'entends des propos qui me ravissent. (rires) Quand l'enfant qui voit au tableau, qui sait, mais qui vient te voir pour te demander ce qu'il doit faire, est-ce que c'est ça qu'il vient chercher?

M : Ouin, c'est ça, hein.

M : C'est comme un besoin d'être en contact. On vient chercher de l'attention, c'est un moyen maladroit de créer un contact qu'on a pas le goût de créer avec eux.

C : Donc, toi, tu les questionnes pour...

M : C't'une stratégie, hein, M-È? On pourrait dire que c'est une stratégie d'autonomisation.

M : Pas juste la gestion de classe.

M : Cognitivement, j'veux dire intellectuellement.

M : Leur donner de l'autonomie par rapport à leur propre réponse.

M : Y'a une chose qui me frappe dans vos propos tout le monde là, c'est un moment donné pour vous le summum de l'autonomie c'est de pas avoir besoin de l'enseignant. Mais l'enfant qui demande à un pair, est-ce qu'il est plus autonome que l'enfant qui vous le demande et pourquoi? J'ai l'impression que c'est ce qui ressort de votre discours pis j'voulais savoir pourquoi.

M : Et donc l'idée de demander à un pair c'est que...

M : L'idée de demander à un pair, pour moi, j'pense que, j'essaie de, j'pense que je saisis quelque chose, mais que j'arrive même pas à l'explicitier, puis j'allais chercher auprès de vous pourquoi dans le fond on est plus autonome si on demande à notre voisin que si on demande à notre enseignante?

M : Dans leurs mots à eux.

M : J'comprends bien que c'est pas une façon de pas communiquer avec vos élèves.  
(rires)

M : Pis l'autorité fait, y a quelque chose en lien avec l'autorité. Comme la réponse de l'enfant plus expert est quand même moins rassurante que la réponse de l'enseignante. Y a peut-être quelque chose de cet ordre-là. C'est ça que j'essayais de...

C : Pour se corriger, corriger un texte mettons...

M : Ben on est là pour ça justement. (rires) Mais moi, y a une chose qui frappe dans vos propos depuis le début, c'est que dans le fond, pour devenir autonome faut être très encadré...

M : Mais tsé j'entends les cinq étapes de résolution de problème, les six stratégies de lecture, pis j'pense que, j'pense que ne pas dire de bêtise en disant ça que les enfants n'apprennent pas tous de la même manière? (Approbation à l'unanimité) Fait que les cinq étapes de résolution de problème, pour un, ça va être tiguïdou, y va te suivre, y va tout comprendre ce que tu lui expliques. Un autre qui ferait pas comme ça pis évidemment, y sera pas capable de t'expliquer pourquoi y ferai autrement parce qu'il le sait pas lui-même, tsé... Fait que comment est-ce qu'on

M : Donc de stimulations différentes.

M : Ben oui, maintenant que c'est notre tour de fouetter! (rires)

C : Tu parlais de génération, qu'on fouettait et que c'était mieux.

M : Ça rend très autonome!

M : Est-ce qu'on les encadre trop?

M : J'entends un peu ton questionnement hein Marie-Ève? Quand tu dis qu'on leur donne plein de trucs pour être autonome pis au bout du compte, y a rien qui marche.

C : Pis, j'me demandais. Avec les élèves que vous jugez moins autonomes, qu'est-ce que vous mettez en place pour les aider à devenir plus autonomes?

C : Donc, c'est toi qui a mis sur une feuille comment ça doit être placé dans son bureau?

C : Donc, tu lui as demandé : « Qu'est-ce qui t'aiderait? »

M : En troisième année?

C : Penses-tu que c'est parce que la mère fait ça à la maison que tu dois le faire aussi?

C : Fait la solution c'est des familles nombreuses pis des groupes plus petits à l'école?

M : Y a pas de réussite.

M : Les béquilles, ça coûtent cher.

M : Ça contribue à notre compréhension de ce que peut être l'autonomie et comment on peut la favoriser fait que y a rien d'inutile là.

M : Toi, t'en as des systèmes de renforcement comme ça?

M : D'investissement.

M : C'est justement moi, j'aimerais bien savoir si tu vas trouver que c'est aussi efficace en bout de ligne les nananes par rapport aux privilèges?

M : J pense que c'est lié à la relation quand même...

C : Pis au niveau des apprentissages, quelles mesures vous mettez en place pendant que vous travaillez dans une situation d'apprentissage quand vous voyez qu'il y a un



élève que vous jugez qui est pas autonome qu'est-ce que vous faites pour l'aider à devenir autonome mais dans les situations d'apprentissage?

M : Tu mets ça en termes théoriques...

C : La zone proximale de développement.

M : Ouais hein? Mais j pense que ça se fait spontanément. C'est le fun parce qu'elle se dit : « Lui, il va avoir besoin de ça. »

M : Des fois, on bloque. N'importe qui bloque en quelque part.

C : Mais comme par exemple quand vous enseignez une nouvelle notion ou une nouvelle stratégie, comment vous faites?

C : Donc la première étape, c'est l'enseignant qui modélise puis ensuite les élèves le font?

C : Essais et erreurs, le tâtonnement!

C : Donc, c'est quoi les différentes choses ?

C : Activer leurs connaissances antérieures.

C : Puis est-ce que comment est-ce que vous pourriez mesurer l'efficacité des mesures que vous mettez en place? Est-ce que c'est efficace ou non, selon vous?

C : Donc le but, c'est qu'y vienne, c'est que ces mesures-là finissent par s'enlever peu à peu?

M : Quand tu dis, j'faisais juste ça leur donner des outils, tu peux nous donner des exemples d'outils?

C : Donc, ma dernière question.

M : J'en aurai une toute petite après.

C : Y a pas de problème. Est-ce que vous jugez que vos élèves sont autonomes et pourquoi?

C : Est-ce que vos élèves sont autonomes et pourquoi?

C : Donc on peut pas toujours leur demander d'être parfaitement autonomes sur tous les plans?

M : Ce qui est une stratégie, oui.

M : Fait qu'ils n'ont pas affaire à être autonomes avec toi.

C : Elle avait pas une banque de stratégies. La stratégie qu'elle a toujours utilisée marchait pas fait qu'elle a rien d'autre.

M : C'est métacognitif aussi, un moment donné. Ce que tout le monde n'est pas. Ce qui est intéressant aussi de ce qui est ressorti des propos, ça peut être lié à la confiance, ça peut être lié à l'estime de soi, à la motivation, ce n'est pas la même chose, c'est encore autre chose. J pense aussi que vous avez dit que l'autonomie se développe finalement pis que j'ai l'impression qu'à tous les débuts d'année, toutes les enseignantes trouvent don' leurs élèves pas autonomes parce qu'ils pensent à ceux de l'année passée.

M : Pis dans le fond, c'est ça, eux, y faut qu'ils développent une forme d'autonomie qui vous convient à vous comme enseignante pis dans l'fond faut qu'y s'adapte en mausus.

M : Exactement. Alors en fait, ma dernière question, vous l'avez tellement abordé vous-mêmes que je n'ai plus besoin de la poser. Mais j'voulais vous le dire. J'me disais : « Est-ce que vous pouvez imaginer un type de situations où vous êtes particulièrement peu autonome? » Toi, tu l'as... Vous deux, vous l'avez évoqué. « On est pas toujours autonome » puis etc. Mais, j'me dis, c'est peut-être ça, une façon, parce que quand on est enseignant, on a notre position d'enseignant et on se dit « Faut qu'y soient comme ça, ok. » Mais c'est vrai qu'y a des places nous autres, en tout cas, moi, j'sais qu'y a des endroits où j'suis mauditemment pas autonome, ok. Et puis, bon, j'ai des stratégies de contournement pour survivre dans la vie, mais dans l'fond, quand on se regarde aller, j'me dis que ça nous permet mieux de comprendre les efforts qu'ils ont à faire eux autres pour atteindre un niveau d'autonomie que nous, on a décidé qu'ils devaient avoir, mais eux, j'le sais pas si y sont si d'accord...

M : Mais en allant chercher de l'aide, tu fais preuve d'autonomie.

M : C'est ce qu'on a dit tout le monde autour de la table, je crois. C'est ce que tout le monde a dit. Donc vous reconnaissez, ça, la recherche d'aide.

C : Parce que c'était tellement évident pour toi que...

**ANNEXE C**  
**FORMULE DE CONSENTEMENT**

**L'efficacité des moyens mis en place pour développer l'autonomie  
scolaire des élèves québécois du 2<sup>e</sup> cycle du primaire**

Marie-Ève Gravel

**Quel est le but cette recherche ?**

Le but de cette recherche est de connaître les moyens mis en place par les enseignants du deuxième cycle du primaire pour développer l'autonomie et les effets de ces moyens.

**Comment se déroulera la recherche ?**

Je vous inviterai à participer à une discussion sur l'autonomie des élèves du deuxième cycle du primaire.

**Comment les résultats de la recherche seront-ils publiés ?**

Les résultats de l'étude seront présentés dans le cadre d'un essai à l'Université de Sherbrooke.

**Quels sont les inconvénients de participer à cette recherche ?**

Le seul inconvénient apparent à la participation de cette recherche est le temps que vous consacrerez à la discussion.

**Quels sont les avantages de participer à cette recherche ?**

Le principal avantage de votre participation à cette recherche est qu'elle permettra d'échanger sur l'autonomie des élèves du deuxième cycle et permettra d'analyser l'efficacité des pratiques visant le développement de l'autonomie.

Si vous avez des questions, n'hésitez surtout pas à prendre contact avec moi, Marie-Ève Gravel [maricevegravel@cstois-lacs.qc.ca](mailto:maricevegravel@cstois-lacs.qc.ca).

ANNEXE C  
FORMULE DE CONSENTEMENT

**Consentement du participant**

*J'ai lu et compris la description de la recherche «L'efficacité des moyens mis en place pour développer l'autonomie scolaire des élèves québécois du 2<sup>e</sup> cycle du primaire». J'ai compris les conditions, les inconvénients éventuels et les bienfaits de ma participation. S'il y a lieu, j'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

Nom du participant : Stéphane Patenaude  
(lettres enlées s.v.p.)

Signature : Stéphane Patenaude

Date : 3/2/11

Chercheuse : Marie-Ève Gravel

Signature : M-È Gravel

Date : 3/2/11

\*Participant à l'entrevue-test seulement, ces propos ne font pas partie des résultats de la présente recherche.

ANNEXE C  
FORMULE DE CONSENTEMENT

**Consentement du participant**

*J'ai lu et compris la description de la recherche «L'efficacité des moyens mis en place pour développer l'autonomie scolaire des élèves québécois du 2<sup>e</sup> cycle du primaire». J'ai compris les conditions, les inconvénients éventuels et les bienfaits de ma participation. S'il y a lieu, j'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

Nom du participant : Ginette Laliberté  
(lettres moulées s.v.p.)

Signature : Ginette Laliberté

Date : 10/2/11

Chercheuse : Marie-Ève Gravel

Signature : M.-È. Gravel

Date : 10/2/11

ANNEXE C  
FORMULE DE CONSENTEMENT

**Consentement du participant**

*J'ai lu et compris la description de la recherche «L'efficacité des moyens mis en place pour développer l'autonomie scolaire des élèves québécois du 2<sup>e</sup> cycle du primaire». J'ai compris les conditions, les inconvénients éventuels et les bienfaits de ma participation. S'il y a lieu, j'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

Nom du participant : Nathalie Boyer  
(lettres moulées s.v.p.)

Signature : Nathalie Boyer  
2011

Date : 10/2/11

Chercheuse : Marie-Eve Gravel

Signature : Marie-Eve Gravel

Date : 10/2/11

**ANNEXE C**  
**FORMULE DE CONSENTEMENT**

**Consentement du participant**

*J'ai lu et compris la description de la recherche «L'efficacité des moyens mis en place pour développer l'autonomie scolaire des élèves québécois du 2<sup>e</sup> cycle du primaire». J'ai compris les conditions, les inconvénients éventuels et les bienfaits de ma participation. S'il y a lieu, j'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

Nom du participant : Claude Marie Lévesque  
(lettres moulées s.v.p.)

Signature : Claude Marie Lévesque

Date : 10 février 2011

Chercheuse : Marie-Ève Gravel

Signature : M-È Gravel

Date : 10 février 2011



**ANNEXE C**  
**FORMULE DE CONSENTEMENT**

**Consentement du participant**

*J'ai lu et compris la description de la recherche «L'efficacité des moyens mis en place pour développer l'autonomie scolaire des élèves québécois du 2<sup>e</sup> cycle du primaire». J'ai compris les conditions, les inconvénients éventuels et les bienfaits de ma participation. S'il y a lieu, j'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

Nom du participant : Valérie Savard  
(lettres moulées s.v.p.)

Signature : Valérie Savard

Date : 10 février 2011

Chercheuse : Marie-Eve Gravel

Signature : M-E Gravel

Date : 10 février 2011

ANNEXE C  
FORMULE DE CONSENTEMENT

**Consentement du participant**

*J'ai lu et compris la description de la recherche «L'efficacité des moyens mis en place pour développer l'autonomie scolaire des élèves québécois du 2<sup>e</sup> cycle du primaire». J'ai compris les conditions, les inconvénients éventuels et les bienfaits de ma participation. S'il y a lieu, j'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

Nom du participant : Julie Bourgon  
(lettres moulées s.v.p.)

Signature : Julie Bourgon

Date : 10 février 2011

Chercheuse : Marie-Ève Gravel

Signature : M. Gravel

Date : 10 février 2011